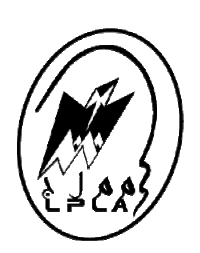
جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر



الممارسات اللغوية

العدد الأول (1)

2010

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر
جامعة مولود معمري – تيزي وزو
الجزائر



فهرس الموضوعات

كلمة العدد

يسرّ مخبر الممارسات اللّغوية أن يقدّم إلى قرّائه الأوفياء العدد الأوّل من مجلّة "الممارسات اللّغوية"؛ الّذي يأتي بعد العدد التّجريبي.

ويحتوي هذا العدد؛ على غرار سابقه؛ أبحاثا ودراسات حول قضايا اللّغة العربية منها ما يتّصل بالرّصيد اللّغوي للطّفل العربي، وكيفية العمل على تحديثه وجعله مسايرا لمتطلّبات المتعلّم في العصر الحديث.

كما تناول هذا العدد موضوع التّداخل اللّغوي والتّحوّل اللّغوي والمستويات الّتي تظهر فيها تأثيرات لغة الأم على اللّغة الثّانية الّتي يتعلّمها المرء.

إضافة إلى موضوع المصطلح والتّرجمة، حيث تناولت إحدى الدّراسات مفهوم التّرجمة عند اللّسانيين المحدثين وعلاقة التّرجمة باللّسانيات وغيرها من الدّراسات الّتي تتّصل بتعليميات اللّغات، والتّداولية وغيرها.

وإنّنا لننوّه بالمقالات الّتي وردت في هذا العدد، لما تناولته من دراسات معمّقة وما حملته من أفكار نوعية، بالإضافة إلى القامات العلمية الّتي كتبت هذه المقالات، فهم أساتذة باحثون على مستوى عالٍ من البحث والتّعمّق.

نأمل أن ينال هذا العدد إعجاب القرّاء الكرام، وأن يفيدونا بآرائهم لمزيد من التّحسين والتطوير في القضايا الّتي تهمّ انشغالات المجلّة.

هيئة التّحرير

الرصيد اللغوي للطفل العربي
وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر

أ.د عبد الرحمن الحاج صالح
رئيس مجمع اللغة العربية الجزائري

إن من أهم ما يطرحه تعليم اللغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللغوية والبنى والأساليب اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم في حياته اليومية وحياته المهنية. وتفطّن أهل الاختصاص في تعليم اللغات منذ زمان بعيد إلى ما يتصف به هذا التعليم من الحشو فيما يخص المفردات، ومن الفقر أيضا (من جانب آخر) فيما يخص المفردات والتراكيب التي يحتاج إليها المتعلم. وظهرت في أوربا محاولات كثيرة في النصف الأول من القرن الماضي وخاصة في الحرب العالمية الثانية لإصلاح هذا الخلل يجعل ما يحتوي عليه التعليم اللغوي يستجيب لاحتياجات المتعلم ولا يكتفي بجانب السلامة اللغوية. وقد ظهرت أيضا محاولتان في البلدان العربية في السبعينيات ومن ذلك مشروع الرصيد اللغوي. وسنتطرق إلى موضوع الرصيد اللغوي فيما يلي مع تقديمنا (لمن يهمه الأمر) لبعض الاقتراحات لتطوير الرصيد – بما يقتضيه التطور الفكري والحضاري وتقديم خطة لمشروع جديد لاستثماره استثمارا عقلانيا وبالتالي مفيدا.

يعود اهتمام المسؤولين عن التربية في البلدان العربية بمفردات اللغة العربية التي يتعلمها الطفل العربي أولا إلى اقتراح الأمانة العامة لجامعة الدول العربية لما أسمته بمشروع المفردات المدرسية، وذلك في مؤتمر التعريب المنعقد في سنة 1961 وكان يرمي إلى حصر الألفاظ التي يكثر تداولها بين تلاميذ المرحلة الأولى من الابتدائي. ولم يكن لهذا المشروع أي حظ من التنفيذ حتى الإعداد له لم يتم إلى أن حصل حادث هام في اجتماع الجزائر لوزراء التربية للمغرب العربي في سنة 1967

فقد اقتُرحت فيه طريقة كاملة في كيفية إنجازه وحُدّدت أهدافه بالدقة المطلوبة فاتضح، لأوّل مرة، ما يقصد من هذا المشروع الخطير وكيف تكون طريقة إنجازه واتفق على تسميته بمشروع **الرصيد اللغوي الوظيفي**، وتقرّر أن يبدأ في إنجازه على الفور. فشُرع في العمل (بين بلدان ثلاثة هي تونس والجزائر والمغرب). وانتهى العمل في 1972 بعد أن لقى المنجزون الصعوبات الكثيرة جرّاء عدم إدراك المسيرين الكبار غرض هذا العمل العلمي وما يتطلبه من جهود، وأقر الوزراء الثلاثة بعد إنجازه إدراجه في التعليم ابتداء من.1975

ونُشر الرصيد المغاربي في كل من البلدان الثلاثة (وقامت بذلك وزارة التربية في كل منها) وفي العام نفسه أبدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم رغبتها في أن توسع الاستفادة من مثل هذا الرصيد إلى جميع البلدان العربية. فعُرض مشروع بهذا الاسم على المجلس التنفيذي للمنظمة فوافق على تبنّيه وأقرّ الطريقة التي اقترحت له. فأنشأت المنظمة لجنة للإشراف على "مشروع الرصيد اللغوي العربي" تتكوّن من ممثل لكل بلد مشارك، ويشرف هذا الممثل على لجنة محلية وهي التي كُلِّفت بإنجاز العمل في بلدها، فعينت كل وزارة تربية في كل بلد مجموعة من الخبراء للقيام بما قام به إخوانهم في المغرب العربي، واجتمعت لجنة الرصيد لأول مرة في يونيو 1976 بمقر معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر وتبنّت اللجنة في هذا الاجتماع وبعد المناقشة طريقة حصر المكتوب، ثم في 1977 تبنت أيضا طريقة حصر المنطوق، وههنا ظهرت الصعوبة فإن بعض إخواننا من المربّين لم يتبينوا ما السرّ في التسجيل لما ينطق به الطفل ومن يدخل في بيئته، ثم لم يكونوا تعوّدوا، في الحقيقة، على النظر العلمي في هذا الواقع، ولم يكونوا بالتالي مستأنسين بمناهج البحث الميداني والإحصاء لهذه المعطيات اللغوية، وتواصل العمل العلمي على الرغم من ذلك سنوات مع المراقبة الدورية في كل سنة لكل ما قاموا به من تسجيل المنطوق على المسجلات ثم نسخه بكتابة مناسبة في بطاقات خاصة، ثم أُحصي كل هذا بالحواسيب في معهد العلوم اللسانية بالجزائر، ثم جاء وقت الاختيار

الموضوعي لمحتوى الرصيد، فانعقدت عدة اجتماعات إلى أن خرج الرصيد إلى الوجود.

وانتهى العمل في 1983؛ أما استثماره في التعليم فسنشير إلى ذلك فيما بعد[1]

فماذا كان يقصد من الرصيد اللغوي؟ والى ماذا كان يهدف؟

جاء في تحديد الرصيد ما يلي:

"يهدف الرصيد اللغوي العربي إلى:

"ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي[2] حتى يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم" (جاء ذلك في تقرير اللجنة الفنية المكلفة بوضع تفاصيل المشروع بتاريخ 6 يونيو 1976 بعد اجتماعها الأول بالجزائر).

فهذا الاهتمام بمحتوى ما ينبغي أن يدخل في تعليم الطفل، على اختلاف المواد ـ من مفردات لغوية هو اهتمام قبل كل شيء بمردود التعليم اللغوي وغير اللغوي. فكثيرًا ما يشكو الناس[3] من تدني التعليم اللغوي والتعليم عامة، ولا شك أن من أسباب هذا التدني هو الضعف في تعليم اللغة مع أنها الأداة الأساسية في إبلاغ المعلومات، فإن قصّر المتعلم في استعمالها لضعف تحصيله إياها قصّر أيضا في تحصيل جميع العلوم والفنون، فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية بل أيضا في عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللغوي وغيره لما يتطلبه التعليم الناجع المفيد، فبم تتصف هذه النصوص التي تقدم للطفل الصغير؟

كإجابة عن هذا التساؤل يجدر بنا أن نذكر ما قاله الاختصاصيون من المشرفين على مشروع الرصيد في مقال لهم تحت عنوان المشاكل التربوية اللغوية المتعلقة بالرصيد الذي يتعلمه الطفل العربي. جاء فيه ما يلي:

"إن تصفّح العلماء لحصيلة المفردات التي تقدم الآن للطفل في الوطن العربي قد أظهر عيوبا ونقائص كبيرة في هذه الحصيلة، أما من حيث الكم فقد لوحظ

أن الكمية من الألفاظ التي "يتناولها" المتعلم، بالنسبة إلى مدرسة مغربية أخذت كنموذج في السنة الرابعة من الابتدائي فقط، من خلال الدروس ومطالعاته للكتب المقررة يبلغ ما يقرب من 2.500 مفردة. فهذه الكثرة الهائلة إذا اقترنت بكثرة التراكيب وتنوعها تنوعا كبيرا من جهة، وغرابة المفاهيم التي تحملها هذه الألفاظ الجديدة بالنسبة للطفل من جهة أخرى صارت دافعا قويا على توقف آليات الاستيعاب الذهني للطفل، أما من حيث الكيف فقد لوحظ أيضا أن الكثير من هذه المفردات لا تستجيب لما يحتاج إليه الطفل في حياته اليومية، والمستجيب له بالفعل في هذا الميدان وفي الوقت الراهن هو، مع الأسف، ما يجده في اللغات الأجنبية وما تقتبسه منها العاميات المحلية، هذا وقد يكثر فيها المترادف من الألفاظ ونعني بذلك الكلمات التي تؤدي معنى واحدا وتدرج في الكتاب الواحد وأحيانا في الدرس الواحد وقد لا يحتاج المتعلم إليها جميعها، ثم إن هناك مفاهيم حضارية تنتمي إلى عصرنا الحاضر ومسميات كثيرة كمثل الأدوات والملابس والمرافق المختلفة فلا يجد لها الطفل فيما يتلقاه في المدرسة لفظا عربيا أصيلا يعبر به عنها وهذا خطير جدا، وقد أُحصيت هذه الأشياء منذ زمان في عدد من الكتب المدرسية العربية (من المستوى نفسه) وتبين للاختصاصيين أن عدد المفردات التي وجدت في هذه الكتب (هي وحدها) يبلغ ما يقرب من الألفين غير أنها لا تغطي وليس تحتها إلا 600 مفهوم ! فهذا يدل على وجود حشو يتمثل في كثرة المترادفات من جهة ومن جهة أخرى على الفراغ الهائل الذي تتسم به المادة اللغوية الملقنة في مستوى المعاني والمفاهيم، ثم لوحظ زيادة على كل ما ذكرناه أن اللفظ الواحد قد يستعمله مؤلفو الكتب (وهم واضعو النصوص في هذا المستوى (للدلالة على مسميات مختلفة والسبب في ذلك هو أنهم لم يجدوا في الاستعمال العادي ألفاظا عربية مختلفة يختص كل واحد منها بمسمى واحد، وهذا يعتبر عيبا في مصطلحات العلوم والفنون بل وفي لغة التعليم التي لا تحتمل الغموض والاشتراك الملبس.

الحل: ضبط الرصيد اللغوي الأمثل: "فالشعور بهذه العيوب كلها وهذه النقائص قد أدى ببعض المربين وعلماء اللغة العرب إلى القيام بأعمال علمية في

المغرب العربي وأعمال مماثلة تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ووُضع لهذا الغرض برنامج في سنة 1976. والمأمول هو الحصول على قائمة من المفردات موحدة مفصلة بحسب الأعمار.

مزاياه وفوائده:

أ- سيتم بهذا الرصيد الوظيفي [إذا استثمر كما ينبغي] توحيد لغة الطفل العربي والشباب العرب عامة، فبما أنه قد اشتركت في إخراجه وتحريره وضبطه جميع الدول العربية واتفقت هذه الدول على إدخاله في التعليم والاعتماد عليه في تأليف الكتب المدرسية وتسييره في جميع المؤسسات ذات التأثير على الجمهور فانه سيتم بذلك توحيد لغة المتعلمين وذلك من موريتانيا إلى الخليج.

ب - سيستجيب لما تقتضيه نواميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث وذلك لأنه:

لا يشتمل على أكثر مما يحتاج إليه الطفل في سن معينة من عمره، وفي مرحلة معينة من مراحل تعلمه، ولا ينقص عن هذا القدر، أو بعبارة أخرى لا يقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه التلميذ ولا يتجاوز الحد الأقصى الذي يكون ما بعده سببا لتضجر التلميذ وعيفه للغة نفسها فيتفادى بذلك الحشو الذي يثقل ذاكرة الطفل بما لا يحتاج إليه من الألفاظ الغريبة والمترادفات الكثيرة للمفهوم الواحد والألفاظ العُقْمية التي اختفت مفاهيمها من الحياة اليومية والعصرية.

وينبني هذا التصور وهدف الرصيد على تثبيت الصلة بين اللغة والمدرسة من جهة وبين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى، بحيث يستطيع التلميذ أن يعبر عن كل ما يختلج في نفسه وعن متطلبات العصر في يسر وسهولة، إذ يجب أن يغطي الرصيد الشبكة كلها من المفاهيم التي يجب على الطفل أن يكتسبها وتمده المدرسة كذلك بلفظ عربي يعبر به عن المفهوم الذي لا يجد له لفظا فصيحا فيما يسمعه ويقرأه.

يتفادى به أيضا الاشتراك في اللغة العلمية والفنية، ومن ثم يتفادى الغموض وعدم الدقة، ونعني بذلك أن لا يكون في القسم العلمي والتقني من الرصيد لفظ

مشترك فيه أكثر من معنى، وخاصة ما يدل على المسميات التي يجب أن تختلف أسماؤها كأنواع الحيوانات والنباتات والأدوات والأجهزة وغير ذلك، وكثرة المشترك هو السبب القريب لعدم الدقة التي نلاحظها في كتابات التلاميذ وخصوصا في تعبيرهم عن المفاهيم الخاصة بالحياة المعاصرة.

ويُستوفى بالرصيد شرط لازم من شروط التربية الناجحة وهو التدرج والتسلسل المنطقي للعمليات التعليمية، إذ يمكن به أن تخطط المادة الملقنة نفسها بتوزيع الألفاظ على مختلف الصفوف، وبحسب ما تقتضيه سن المتعلم ومداركه ومستواه الذهني الطبيعي.

فيعتمد في ذلك على اللفظ الفصيح المشهور وعلى القدر المشترك منه في الاستعمال بين البلدان العربية.

ثم إن هذا لا يمنع أن يتعلم الغريب والشاذ وشوارد اللغة ونوادرها كل من يرغب في ذلك، أو يريد أن يتخصص في فقه اللغة فيما بعد إلا أن هذا الرصيد هو الذي يحتاج إليه أي متكلم في عصرنا في حياته اليومية، وهو يلائم سن التلميذ ومدى نضجه العقلي، ويستجيب لمتطلبات العصر والدقة العلمية، ويسهّل الاتصال بين جميع العرب، فهذا القدر هو الذي يجب أن يتعلمه المتعلم قبل أي نوع آخَرَ"[4].

فالعيبان الأساسان اللذان تتميز بهما النصوص المدرسية، في كل ما ليس علميا وفي بعض الكتب العلمية أيضا، هما كثرة المفردات التي لا يحتاج إليها الطفل –وحتى الراشد- وفي الوقت نفسه غياب لأسماء المسميات الحديثة من الحياة العامة، فهناك حشو وخصاصة في الوقت نفسه، وهذا في نظرنا، هو أحد الأسباب في صعوبة تكيّف العربية الفصحى ومواكبتها للعصر وما يترتب على ذلك من القصور –ويبدأ ذلك من المدرسة- بل وإقصائها من تعليم العلوم والتكنولوجيا في الجامعات وليس هو السبب الوحيد، وذلك لأن ما يتعلمه الأطفال في المدرسة من الألفاظ التي تدل على مفاهيم ضرورية للحياة هو شيء قليل فيبحث الطفل عنها في لغة أخرى ويقصي بذلك العربية الفصحى، بل وينفر منها لحشوها ويزدريها لنقائصها، وهذا ذنب الآباء الناطقين بهذه اللغة لا ذنب اللغة الفصحى.

ولابد من التوضيح أن المشرفين على الرصيد لم يريدوا من تصفية لغة التعليم من الحشو إخراج كل مترادف، فقد كان في علمهم أن استعمال اللغة في جميع الأحوال الخطابية يحتاج فيه المتكلم أو الكاتب إلى رصيد وظيفي يستجيب لجميع الحالات التي يكون عليه المتكلم والكاتب، وهذا يقتضي أن تكون فيه زيادة تتجاوز القدر المضبوط، فالمتكلم إنسان، وقد تخونه ذاكرته فيعجز عن التعبير فيُفحم لعجزه، في بعض الحالات، عن استحضار الكلمة اللائقة بالمقام، وإنما مقصودهم، في الواقع، هو أن يتجنّبوا في الرصيد الحشو بمعنى الزائد على الحاجة في إبلاغ الغرض، وهذا معنى الحشو عند علماء البلاغة، وليس هو الزيادة المفيدة التي لها وظيفة وذلك مثل: قام ونهض، ونام ورقد، وطلع وصعد وارتقى، وجلس وقعد وغير ذلك فكل هذه الألفاظ كثيرة التداول ـ حتى في المنطوق ـ والجمع بينها في اكتسابها ليس حشوًا وقد يكون بين كل منها ومرادفها فارق دقيق قد اختفى الآن أكثره ولا يعرفه إلا من اطلع على كتب فقه اللغة القديمة، وأمثال هذه المترادفات ضرورية في أي خطاب كان، فالزيادة الوظيفية غير الحشو وهي ظاهرة طبيعية جدّا. أما المشترك من الألفاظ فهو أيضا طبيعي، فما من لغة في الدنيا إلا ولها مشترك وقد يفوق غيره عددا ولولا هذا لكان استعمال اللغة والتعامل معها مكلِّفا جدّا، والمعروف عن عمل الإنسان أنه مبني كله على الاقتصاد في المجهود، ويمس الاقتصاد ههنا المجهود العضلي والمجهود الذاكري، وهذا يعمّ كل خطاب في أي حال من أحواله وفي أي موضوع من موضوعاته، فإن كانت اللغة تمتاز كلها باشتراك المعاني في كل ألفاظها العادية –وهو سرّ من أسرارها- فإن استعمالها في حالة خطابية معينة وهو جانب آخر لا يحتمل أبدا الاشتراك. ويعرف كل واحد أن الكلمة لا يكون لها في الكلام المحصَّل إلا معنى واحد هو الذي يقصده المتكلم وذلك بفضل السياق والقرائن الحالية، أما اللغة العلمية فتحتاج من جهة أخرى إلى الدقة في أقصى صورها، ولا تحتمل اشتراك المعاني في اللفظ الواحد لا في الخطاب فقط بل في وضع الكلمة المعجمي أيضا، فهذا لا يتناقض مع وجود المشترك وشموله في اللغة، لأن كل علم يخصص أصحابه بعض ألفاظه، وهي

مصطلحاته، لمعانٍ علمية وتقنية بالوضع أي بإحداث لفظ جديد أو باقتباس لفظ من اللغة العادية وإعطائه مدلولا واحدا داخل هذا العلم هو وحده.

أما فيما يخص الألفاظ التي خرجت عن الاستعمال منذ زمان بعيد وصارت من غريب الألفاظ فإن كانت تدل على مسمى قد اندثر هو أيضا فلا يدخل في الرصيد إلا عدد قليل منها، وبشرط أن يكون هذا المسمى اشتهر في التاريخ وخاصة في التراث العربي الإسلامي وتبقى لها صفة الطرافة التاريخية كعبارة "عِمْ صباحًا" أو عبارة "طويل النجاد" أو ما جاء في الأمثال المشهورة، وهذا لا يستعمل في الأحوال الخطابية في مكان ما يرادفها، بل لا بد من أن يتحاشى في الرصيد الكثير من الغريب الذي لا يعرفه المثقفون أنفسهم، فهذا أيضا حشو.

أما عن النقص الذي تتصف به لغة النصوص التي تقدم للطفل فهو يخص غالبا الحياة المعاصرة، والطامة الكبرى في ذلك أن أكثر الناس لا يشكون من هذه الخصاصة، بل وقد لا يشعرون بها لأنهم تعوّدوا أن يعبروا عن هذه الأشياء بالعامية وحدها، وأحيانا باللفظ الأجنبي لأنه صار ميزة يتميزون بها ـ ويتباهون بها أحيانا. فجعلوا دور العربية الفصحى هو دور اللغة الأدبية أو الدينية، بل وأبعدوها من ميدان النشاط المنتج ومن العلوم والتكنولوجية خاصة، دون ما شعور منهم.

وقد كان العلماء في القرن الماضي وما قبله يحاولون أن يضعوا الألفاظ الجديدة لكل ما يحيط بهم من المسميات المحدثة، بل وضع الشعب نفسه كثيراً من الألفاظ لتغطية حاجاته اللغوية، فكم من كلمة فصيحة تستعمل الآن لمسمى محدث عادي لم يقترحه العلماء ولا المجامع اللغوية، كالقطار والسيارة والطيارة والحوالة والطرد وغيرها، وكان المجمعيون الأولون كأحمد الاسكندري رحمه الله وزملائه من مجمع القاهرة وأعضاء المجمع العلمي بدمشق يحاولون طيلة أعمارهم أن يجدوا لفظا عربيا قديما يمكن أن يدل ولو بالتقريب على ما أُحدث في زماننا من المسميات، فانقلب الأمر منذ أن غاب عنا هؤلاء بدعوى أن التعريب للفظ الأجنبي أي الاقتباس من لغة أجنبية هو ظاهرة عامة الوجود، وهذا صحيح إلا أن الاقتصار على الاقتباس في إثراء اللغة ثم طغيانه قد يكون سببا في تشويهها

ومسخها وذلك بإزالة ما تتصف به من خصائص اشتقاقية وتصريفية قد لا يخضع لها اللفظ الأعجمي ومن المعروف أن النظام النحوي الصرفي هو أهم خصائص اللغة بل هو المكوّن لهوية اللغة، فإذا زال أكثره زالت معه هويتها ومعها هوية الناطقين بها.

والذي امتاز به الرصيد المغاربي هو ما حاول أصحابه من سدّ للثغرات اللغوية الموجودة في لغة التعليم، وتكاد كتب القراءة في الابتدائي والثانوي تخلو، كما سبق أن أكّدنا عليه، من كل اسم أو فعل عربي للدلالة على أقرب الأشياء اليوم إلى المواطن مما لم يكن موجودا قديما، لان المؤلفين يريدون أن يحافظوا على العربية غيرة منهم عليها بإبعادها عن الألفاظ العامية أو الأعجمية، ولم يحاول أحد منهم في الوقت الحاضر أن يستبدل تلك الألفاظ غير الفصيحة بالفصيحة لأنه قد لا يجدها في الاستعمال وقد لا يجد لها ما يقوم مقامها تماما، والنتيجة هي هذا الفقر المدقع الذي أشرنا إليه فيما يخص الحياة اليومية المعاصرة، وهي كارثة عظيمة لا يقدر لها عاقبة، وعوضا أن يتهم في ذلك الناطقون باللغة العربية أنفسهم، فإنهم يتهمون،كما قلنا، اللغة العربية بعدم ملاءمتها للعصر وهي بريئة يتراءى فيها عجز أصحابها ليس إلا.

هذا ولم يتردد المشرفون على الرصيد المغاربي أن يدخلوا فيه كثيراً من الألفاظ التي خرجت عن الاستعمال منذ زمان لأنها تدل على مسمّى قريب جدا من المسمى المحدث، ونجد مثل ذلك في كثير من المأكولات والملابس والأواني والأدوات وأعمال البيت والزينة وأقسام المنزل والزخرفة وغير ذلك، ومنها ما لا يزال مستعملا في عامية بعض البلدان وهو فصيح في الأصل، ثم لجأوا أيضا إلى ما كانت المجامع تفعل من استعمال المجاز وصوغ الكلمات الجديدة من مادة أصلية تدل على مفهوم عام يمكن أن يدخل فيه المفهوم المحدث وغير ذلك، ولم يمتنعوا من اللجوء إلى اللفظ الأعجمي إذا لاحظوا أنه تغلب على اللفظ العربي الأصيل الذي اقترحته المجامع، لأنه قد يوحي لفظه وجرسه بالمعنى لشدة امتزاجهما في أذهان الناس وقد تكسوه هالة شديدة الإشعاع، ونمثل لذلك بكلمة واحدة وهي "الإلكترون" وما يشتق منه، وهذا أمر طبيعي إذا لم يمس سلامة اللغة وعبقريتها.

ويؤسفنا أن نقول أن الرصيد العربي الذي ضبط بعد المغاربي لم يجرؤ أصحابه على تقديم النوع الأول من الألفاظ (المندثر منه والمشتق لأنه غريب، ظنا وخوفا منهم أن الناس لا يُقبلون عليه بل وقد يستهزؤون به[5]. فهذا هو الموقف نفسه الذي يقفه مؤلفو الكتب المدرسية وقد اشرنا إلي ذلك فيما سبق: الاشمئزاز من كل كلمة لا تدخل فيما يعرفه المؤلف، والمعلم نفسه أحيانا، من مفردات العربية . وهو بذلك قاصر النظر جدا؛ فهو يتجاهل تماما ما للمدرسة من قوة في ترسيخ الألفاظ والأساليب في أذهان التلاميذ لأنها تمثل عندهم النموذج الأمثل الذي يجب احتذاؤه والاعتماد عليه وحده، ثم يتجاهل المؤلف أو المعلم ما لوسائل الإعلام وخاصة التلفزة الآن من التأثير العميق الشامل على الناظرين وخاصة الأطفال والتأثير اللغوي والفكري هو أقواه، فالحكومة الذكية هي التي تستغل هذا التأثير، فهلا تستغله لنشر وذيوع ما يوضع من ألفاظ عربية فصيحة تقوم مقام العامية والألفاظ الأجنبية ولا سيما في لغة التخاطب؟

ثم إن كل كلمة جديدة هي غريبة، فإذا دخلت في رصيد التلميذ ثم يسمعها بكثرة في التلفزة والإذاعة فقد خرجت من غرابتها.

ثم لابد من التذكير أن النصوص المدرسية غير العلمية نوعان: نصوص صدرت من كُتّاب وأدباء أو صحفيين أو رجال سياسة وغيرهم، ونصوص يضعها مؤلفو الكتاب المدرسي، فالأولى أصيلة يتراءى فيها الاستعمال الحقيقي للغة. واللجوء إليها ضروري جدا إلا أنه قد لا يراعى في اختيارها المبادئ التربوية الأساسية ومنها ملاءمة المستوى اللغوي والفكري للمدارك العقلية للمتعلم ويصعب العثور على النصوص الأدبية الراقية التي تستجيب لهذا المبدأ فلا مانع من وضع النصوص على أن يتم ذلك وفق مقاييس دقيقة، ويمكن أن يصفى النص الأصيل من غريبه وهذا أيضا يستلزم مهارة كبيرة، ويدخل الرصيد في هذا النوع من النصوص من كتب القراءة وما يقارب ذلك، ولابد أن يأتي باستمرار على لسان المعلم ويسمعه التلميذ باستمرار فالسمع أم [تّعلم] اللغة كما قال ابن خلدون، ثم نأمل أن يقبل عليه مذيعو التلفزة والمنشطون فيها حتى تتم الفائدة، ودورهم عظيم في ذلك.

وسنُقدم فيما يلي المنهج الذي سار عليه المنجزون للرصيد المغاربي والرصيد العربي، وقد رأينا أن نضيف إليه بعض الأشياء نقترحها ليكون أكثر تجاوبا مع تقدم البحث العلمي، وغرضنا من ذلك هو تحديث هذا الرصيد القديم وتجديد محتواه أولاً والتفادي للقصور الذي أصابه لشتى الأسباب ثانيًا، ثم، وقبل كل شيء ليستثمر استثمارا كاملا في جميع البلدان العربية.

هذه نبذة عن الطريقة التي اقترحتها لجنة الرصيد وعمل بها المنجزون للرصيد مع اقتراحات نعرضها على من يهمه الأمر لتحديث الرصيد واستثماره.

المبادئ العامة:

• المرجع الأساسي هو واقع الاستعمال للطفل ولمحيطه الأقرب، والغاية الأولى هو تحديد ما يشترك فيه الأطفال العرب من مفاهيم وألفاظ في سنّ معينة، والمفاهيم العلمية التي لا بد من معرفتهم إياها.

• من ثم تكون المعطيات التي ستجمع وينطلق منها ثلاثة: ما يقرأ الطفل من الكتب وما يكتبه وما يسمعه وما ينطق به في محيطه.

• ويعتمد على شبكة من المفاهيم العالمية الشهرة لتغطية كل ما يحتاج إليه الطفل

كيفية إنجازه والمقاييس العامة:

• تُحصر هذه المعطيات على شكل عينة كبيرة في كل بلد، ثم يحصى تردد عناصرها في كل نوع من ذلك في كل بلد(6)، ثم يقاس توزعها على البلدان العربية كلها، ورودها أو عدم ورودها وكم مرة، بالتمييز بين الفصيح وغيره.

• تحصر شبكة المفاهيم العالمية التي تمثل ما يعرفه الطفل ضرورة في البلدان الراقية من المفاهيم غير العقائدية زيادة على المفاهيم الخاصة بالأمة العربية والإسلامية.

• تحصى كل الخانات الفارغة في المعطيات (مدونة الطفل ومحيطه) وهي الخانات التي تملأها دائما أو غالبا لفظة مغرقة في العامية أو لفظة

أعجمية، وتختلف من بلد إلى آخر ومن إقليم إلى آخر، وقد يعثر على لفظ فصيح هنا وهناك، وذلك على مقياس الشبكة من المفاهيم المذكورة أعلاه.

• تضع لجنة من أهل الاختصاص الألفاظ التي ستملأ هذه الخانات بالبحث في التراث أو فيما وضع في زماننا، أو تجتهد في وضعها بطرق الوضع المعروفة.

• يتم اختيار الرصيد بإقرار الكلمات الفصيحة أو ما هو على قياسها:

- الأكثر شيوعا والأكثر توزعا في الوطن العربي.
- الأكثر ترددا في النصوص بالنسبة لمرادفاتها إذا تعددت.
- ما يكون أكثر إيحاء للمعنى.
- الأكثر قبولا للاشتقاق والتصريف.

أما المفردات الجديدة المقترحة والتي لم تدخل في الاستعمال فيطبق عليها المقياسان الثالث والرابع. وتفضل الكلمة الفصيحة التي تؤدي المفهوم المحدث إذا كانت مستعملة ولو في بلد واحد بل ولو في جهة واحدة على غيرها مما وُضع.

• تقوم لجنة من العلماء في اللغة والتربية وتعليم العربية بعمل الاختيار المؤقت على هذه المقاييس.ثم تعرض بوسائل الإعلام على الجماهير من المثقفين في كل بلد (تعرض على المعلمين والأساتذة والمفتشين والمشتغلين في وسائل الإعلام) وتحصر الأجوبة ويتم الاختيار النهائي بالاعتماد على ما اختارته الأكثرية في كافة البلدان.

وتقام قائمة ألفبائية بالمفردات المقترحة (بعد الاختيار الأول) على شكل معجم وبالصور وقائمة أخرى عن بمجالات المفاهيم، كل مفردة تدخل في مجال من الحياة العامة، وتعرض هاتان القائمتان على الجمهور ممن ذكرنا.

أما الطريقة العلمية في التدوين والتسجيل للمعطيات الكتابية والشفاهية وطريقة استجواب الأطفال ومحيطهم، وأنواع الأسئلة واختيار الأماكن والأشخاص الذين سيسجل كلامهم، وأنواع الموضوعات التي يُحتوى عليها في الاستجواب فكل هذا قد أعده المنجزون للرصيدَيْن المغاربي والعربي ويمكن أن يُراجع.

ثم يتم استثمار ما اتفق عليه فيدخل الرصيد في الكتب الخاصة بالمعلم والخاصة بالتلاميذ وينبغي أن تدخل في جميع الكتب: القراءة والتاريخ والجغرافيا

وغيرها ولا يكتفى بكتاب واحد أبدا وإلا حصلت فوضى، وهنا يجب أن تلعب وسائل الإعلام دورها الحاسم في ذيوع الرصيد باستعمالها الواسع له، وبعد كل سنة تقوم لجنة من الاختصاصيين بتقويم تجربة الرصيد وإثرائه من جديد وبكيفية دورية.

الهوامش:

1- هذا وكان لي الشرف أن قدمت بحثا عن هذا العمل ــ سواء منه المغاربي أم العربي- في مؤتمر اللسانيات التطبيقية في بروكسل في عام 1984، وكذلك فعل الأستاذ أحمد العائد المسؤول التونسي للرصيد المغاربي بالنسبة للرصيد المغاربي في مؤتمر المستشرقين في 1975.

2- كان هذا الهدف في البداية إلا أن صعوبة العمل الجماعي المنظم والإصرار على مراعاة منهجية علمية دقيقة اضطر المسؤولين إلى الاكتفاء بالمفردات وفي المرحلة الابتدائية.

3- ولا يزالون يشكون ولن تزول شكواهم مادام المسؤولون غير مبالين بأهمية البحوث العلمية الميدانية وفوائدها العظيمة لمضاعفة مردود التعليم، أما الرصيد اللغوي فلم يتم استغلاله إلا في جهات قليلة جداً.

4 - وثيقة المنظمة العربية حول الرصيد. تونس 1981.

5 - وقد حذف آخر من نظر في هذا الرصيد كل هذه الألفاظ بدعوى أنها غريبة فحذف بذلك أهم ما كان يهدف إليه الرصيد الوظيفي من سدّ الثغرات اللغوية.

6 - فيما يخص الرصيد اللغوي العربي فقد أحصيت بالنسبة للمكتوب: 636.482 مفردة بما فيه المكرر (الكتب المدرسية وكتابات التلاميذ) وبالنسبة للمنطوق المسجل: 1.600.738 مفردة (كلام الطفل وكلام من يحاوره من محيطه).

طرائق تعليم اللغة للأطفال

د. محمود السيّد

نائب رئيس مجمع اللغة العربية بسورية

نحاول في هذا البحث الموجز أن نعرف بعضًا من طرائق تعليم اللغة للأطفال وتعلمها، بدءًا من الرياض وانتهاء بالحلقة الثّانية من مرحلة التعليم الأساسي، آخذين بالحسبان أنّ ثمة منطلقات تتعلّق باللغة والطرائق التي نعتمدها في هذا البحث؛ وفيما يلي تبيان لما نرمي إليه.

أوّلاً- المنطلقات: ثمة باقة من المنطلقات تعدّ مسلمات في رأينا، وقبل أن نبدأ بذكر هذه المسلمات لابدّ لنا من تحديد بعض المصطلحات الواردة في البحث، فاللغة التي نتحدّث عنها هي اللغة الأم "**العربية الفصيحة**". ولمّا كانت الأم تلمّ شمل أبنائها وتحتضنهم وترعاهم وتحوطهم بكل محبة وعطف وحنان كانت العربية الفصيحة هي التي تلمّ شمل أبنائها وتوحّد بينهم، ذلك لأنّ العامية عامل تفريق بين أبناء الأمة أما الفصيحة فهي عامل توحيد، ومن هنا كان على الأبناء أن يكونوا بارين بلغتهم الأم "العربية الفصيحة " الموحَّدة والموحِّدة؛ إذْ لا شيء أمرُّ من العقوق!

والأطفال الذين نتحدث عنهم هم أطفال الرياض ومرحلة التعليم الأساسي وهي المرحلة الممتدّة من الصّف الأول حتى التاسع، وهي مرحلة إلزامية ومجانية وتشتمل على حلقتين الأولى من الصّف الأول حتى الرابع، والثانية من الصّف الخامس حتى التاسع.

أمّا طريقة التعليم فهي مكوِّن من مكونات المنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل "System"، تتبادل التأثير والتأثر ببقية المكوّنات، أهدافًا وخطّة ومحتوى وكتبًا ومناشط ووسائل وتقنياتٍ وتقويمًا؛ ونقصد بالطريقة: الأسلوب المتبع في إكساب الناشئة المهارات اللغوية.

ويمكن إيجاز منطلقات البحث في الآتي:

1- تعدّ اللغة مركز الدراسات الإنسانية في عالمنا المعاصر؛ إذْ إنّها تحظى بالاهتمام من علماء متعدّدي التخصّصات[1]، ولم يعد الاهتمام بها مقتصرًا على اللغويين والتربويين وحدهم، وإنّما يعنى بها عالم وظائف الأعضاء والطبيب المختصّ بالجهاز العصبي، وعالم الصوتيات وعالم الطبيعة والمهندس الكهربائي، وعالم النفس وعالم الاجتماع، وعالم الرياضيات...إلخ.

ويتطلب منّا هذا التوجهُ من حيث العنايةُ باللغة من علماء في مختلف ميادين المعرفة أن يكون تعليم اللغة مسؤولية جماعية من المعلمين كافة وليس ملقى على كاهل معلمي اللغة وحدهم، ولقد أصدر المجلس القومي لمعلمي اللغة الانجليزية في بريطانيا قرارًا يقضي بأنّه يجب على كلّ معلّم أن يعدّ نفسه لتعليم اللغة الأم، حتى لو كان معلما للتاريخ أو الفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع أو غير ذلك من مواد المعرفة، وفي فرنسا يحاسب معلم الرياضيات المتعلم على أخطائه اللغوية على المستوى نفسه الذي يحاسب فيه على أخطائه في الرياضيات.

وإذا كانت المهمة الأساس لمعلمي العلوم تعليم المتعلم الدّقة والوضوح كان عليهم في الوقت نفسه تتّبع الغموض والخطأ في لغة المتعلم، وذلك لأنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في الإملاء أو القواعد أو غموض الأفكار وتشويشها هي الأخطاء نفسها التي تتكرر في كتاباته إن في الفيزياء أو الكيمياء...إلخ.

ومن هنا كان تضافر الجهود بين المعلمين جميعهم في تتّبع الأخطاء وملاحظتها وتصويبها أمرا على درجة كبيرة من الأهمية بغية النهوض باللغة والارتقاء بها، آخذين بالحسبان أنّ اللغة التي يقومون بمراقبتها وتسديدها إنّما هي اللغة الأم وليست لغة أجنبية.

2- ثمّة نوعان من الكلام لدى الطفل في مرحلة الرياض أولهما الكلام المركزي الذات، وهو الكلام الذي يتحدث فيه الطفل إلى نفسه غير مكترث بإصغاء المستمع، وغير مبال بتكييف نفسه لوجهة نظره، وثانيهما الكلام المستأنس أو الاجتماعي، وهو الكلام الذي يوجه فيه الطفل الحديث إلى سامعه

مراعيا وجهة نظره، ومحاولا التأثير فيه، أو تبادل التفكير معه، ومن ضروبه الإخبار والنقد والأوامر والرجاءات والتهديدات والأسئلة والأجوبة[2]...إلخ.

وعلى رياض الأطفال أن تعني بتعزيز النوع الثاني من الكلام، لأنّ بقاء النوع الأول لدى الطفل في مستقبل حياته يعدّ ظاهرة غير صحية.

3- يعدّ تعليم اللغة حدثا نفسيا معقدا ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية.[3] وللأسرة دور كبير في سرعة هذا التعليم؛ إذ أنّ أطفال الوسط الأسري والاجتماعي ذي المستوى الرفيع يكتسبون الكلام أكثر من غيرهم ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك لأنها جزء من الوسط الاجتماعي، فدور المعلم أساس هو الآخر في النهوض بلغة الأطفال والارتقاء بها في العملية التعليمية.

وعلى المدرسة أن ترمم الثغرات في لغة الأطفال وأن تغني بيئتها بالمثيرات والأجواء المشجعة على التنمية اللغوية.

4- إن اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل المشي والسباحة والعزف على الآلة الموسيقية... إلخ. ولمّا كانت هذه العادات لا تكتسب إلا بطرائق التعليم والتدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة، كان تعليم اللغة على أنّه عملية تحفيظ وتسميع ونقل للمعرفة المتمثلة في المفردات والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية لا يكفي لتكوين المهارة، ونعني بالمهارة اللغوية والأداء المتقن القائم على الفهم والسرعة والاختصار في الوقت والمجهود معا، فعملية التمهير في تعلم اللغة وتعليمها هي التي تؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة، لا عملية التحفيظ والتسميع؛ والمهارات اللغوية نوعان: مهارات الإرسال وتتمثل في المحادثة والكتابة، ومهارات الاستقبال وتتمثل في الاستماع والقراءة.

ويتطلب هذا المنطلق العدول عن الطرائق التلقينية في تعليم اللغة وتعلمّها والتركيز على تأمين العوامل المساعدة على تكوين المهارات اللغوية من ممارسة اللغة في المواقف الطبيعية والوظيفية في الحياة في جوّ من التشجيع والتعزيز والتوجيه والنقاء اللغوي في منأى عن أي تلوث.

5- على الرّغم من الخلاف بين أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس في اكتساب اللغة وبين أصحاب المدرسة التوليدية، فإن الفريقين معا يتفقان على أن اكتساب الطفل للغة إنّما هو بحاجة إلى جو اجتماعي.

وإذا كان السلوكيون يرون أنّ عملية الاكتساب تتم بطريق المثير والاستجابة والمحاكاة، فإنّ التوليديين يرون أن اكتساب اللغة لا يقتصر فقط على المحاكاة وحدها، وإنما يضاف إليها التوليد بفضل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية على تركيب أنماط لغوية جديدة حتى لو لم يكن قد مرّ بها من قبل.

وإذا كان السلوكيون يرون أنّ عقل الطفل مخزن يجمع فيه الطفل المفردات والتراكيب التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي، حتى إذا ما مرّ بموقف جديد عاد إلى ذلك المخزن فاستعار منه المفردات والتراكيب التي تساعده على التفاعل في الموقف الجديد، فإنّ التوليديين يذهبون إلى أنّ عقل الطفل مزود بآلية تعمل على توليد مئات بل آلاف من التراكيب الجديدة التي لم تكن في خبرته من قبل ولا في رصيده، وإنّما تساعده الإبداعية اللغوية التي زوّد بها عقله على تأليف جمل وتقويم أخرى من حيث الصواب والخطأ حتى لو لم تكن من خبرته، إلا أنّ هذه الإبداعية اللغوية التي زوّد بها عقل الطفل لا تعمل إلا في جو اجتماعي، فهو الذي يفجرها ويفسح لها في المجال.(4)

ومن هنا كان تأمين الأجواء الصحية لغة وتربية في البيئة الاجتماعية التي يحتك بها الطفل ويتفاعل معها يساعد أيما مساعدة على اكتساب اللغة السليمة.

6- إذا كان لتمكّن المعلم من مادته أثر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلمية فإنّ لطريقة التدريس أثرا كبيرا في تحقيق الأهداف المرسومة للمادة، ذلك لأنّ المعلّم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقاته مع ناشئته، وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى.

7- لا يغيبنّ عن البال أنّ طريقة المعلم في التعليم لا تصنع المعلم إنّما هو الذي يصنعها ويبتكرها ويكفيها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها، ولا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده وشلّ قواه مثل إلزامه باتباع طريقة معينة على

أنّها هي المثلى والفضلى، والمعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة محكوم عليه بالإخفاق؛ إذ يمكن للمعلم أن يستخدم عدة طرائق في الموقف الواحد.

وتعتمد التربية المعاصرة حاليا الأسلوب الانتقائي في التعليم فتختار الإيجابيات من الطرائق وتتلافى السلبيات، على أن ينظر المعلم إلى الطريقة المختارة على أنّها وسيلة لتيسير عملية التعليم، وتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغيّر من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع معرفة ووجدانا وأداء، ومن هنا تكون طريقة التدريس جزءا من نظام متكامل يشمل المتعلم والأهداف والأساليب والمناشط والوسائل والتقويم.

8- إن اعتماد المرونة في اختيار الأساليب والطرائق وحرية المعلم في الحركة والتصرف، وخلق المواقف الإيجابية في التعليمّ، كلّ ذلك كان مؤديا إلى الابتكار وتحقيق النجاح في تحقيق الأهداف.

وعلى أي حال كان على المعلم عند اختيار الطريقة أن يراعي عنصر الاقتصاد في الوقت والمجهود وعنصر الإمكانات المتاحة، وكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت أقل مع توفر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل الحصول عليها بشيء من المجهود المعقول كانت أفضل، على أن يكون المعلم مرنا في الاختيار في ضوء الأجواء والمستويات والإمكانات.

ثانيًا- أهداف تعليم اللغة: تؤدي اللغة للفرد وظائف متعددة تتمثل في التفكير والتواصل والتعبير، وإنّ أهمية اللغة لا ترجع إلى كونها وسيلة للتخاطب والتواصل بين الجماعات والأفراد أو بين الفرد وذاته فقط، وإنّما ترجع إلى كونها رمزا للهوية التي تميز شعبا عن شعب وتطبع حضارته ودرجة حضوره في مسرح الوجود والحياة، وصولا إلى الاستدلال على ما في أعماق النفس وتصورات الذهن، وثمة تلازم بين الفكر واللغة فمن لا عقل له ولا فكر فلا لغة سليمة لديه، ولا سبيل إلى اعتباره جزءا ملتحما بالكل الذي هو المجتمع.[5]

وإذا كان الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلمية يتمثل في بناء الفرد فكرا ونزوعًا وأداءً فإنّ أهداف تعليم لغتنا العربية تتمثّل في:

1- إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعا وقراءة وكتابة.

2- تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة بكل سهولة ويسر وتلقائية إن بطريق المحادثة أو الكتابة.

3- تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقا وكتابة وبالسرعة المناسبة.

4- تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتذوقها وإدراك بعض مواقع الجمال فيها وتحليلها ونقدها.

5- غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس الناشئة بحيث يغدو الكتاب الصديق الصدوق.

6- إكساب الناشئ القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

7- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي وتنمية المواهب الفنية في مجال الخطّ العربي.

8- التمكن من أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاء ونحوا وترقيما ودلالة وصولا إلى الفهم الصحيح والقدرة على التعبير السليم تعبيرا وظيفيا وإبداعيا وابتكارا.

9- تعزيز الميول والأهداف الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولا إلى الابتكار والإبداع.

10- تنمية القدرة على التفكير العلمي والبحث والتحليل والنقد والحوار من خلال اللغة.

11- الإفادة من التقنيات الحديثة كالحاسوب والشابكة وتقانة المعلومات والوسائل المعينة... إلخ في سبيل تسهيل العملية التعليمية التعلمية تحقيقا للأهداف المرسومة.

وهكذا نجد أنّ "الغاية من تعليم اللغة هي أن نجعل الطفل قادرا على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها والأحوال الخطابية التي يمر بها لا سيما تلك التي تطرأ في الحياة اليومية، ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة "[6].

ثالثًا- طرائق تعليم اللغة للأطفال: نحاول فيما يلي تبيان بعض الطرائق المتبعة في تعليم المهارات اللغوية الأربع محادثة واستماعا وقراءة وكتابة آخذين بالحسبان التدرج في تعليم المهارات اللغوية؛ إذ يكون البدء بالتدريب على المحادثة والاستماع في رياض الأطفال قبل الانتقال إلى تعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي انطلاقا من أنّ مرحلة الرياض إنّما هي تنمية الاستعداد لتعليم القراءة والكتابة في المرحلة التالية.

أ- المحادثة والتعبير الشفهي: إنّ الطفل بطبعه وفي مراحل تعلمه الأولى مقلد ماهر لمعلمه؛ إذ أنّه يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي والمثل يقول "التعلم في الصغر كالنقش على الحجر" ويرى علماء النفس اللغوي أنّ هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة فقدرة الطفل على التعلم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان قبل السادسة.[7]

وتتسم لغة الأطفال في مرحلة الرياض بأنّها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات،[8] ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة:

الأولى صوتية: وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فتألف آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة وهذه الطريقة في تعليم اللغة تساير مراحل الطفولة نفسها، كما تساير المراحل التي مرّت بها المجتمعات البشرية؛ إذ من المعروف أنّ الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن

ينطق بها، فالاستماع يجيء أولا، ومن تم يأتي الكلام الشفهي ثانيا وأخيرا يتم الانتقال إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن: ما اللغة التي ندرب عليها في المحادثة؟ إذا كانت الطرائق الحديثة في تعليم اللغة تلح على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين لأنّها لصيقة بحياتهم ومعبرة عن خبراتهم فإننا في وطننا العربي نعاني مشكلة ازدواجية اللغة؛ إذ إنّ خبرة الأطفال ملتصقة بالعامية، فرصيدهم اللغوي هو العامية في الأعم الأغلب فهل يمكننا الانطلاق من العامية؟ وأي عامية ننطلق منها، وكلّ منها يختلف عن الآخر إن في أقطار العروبة كلها وإن في القطر الواحد؟

والواقع أنّ الذين يحاولون تقديم البرامج بالعامية استنادا إلى الانطلاق من خبرة المتعلمين على أنّه مبدأ تربوي لا خلاف حوله لا يخدمون اللغة العربية الأم وهي اللغة القومية، وهاهي ذي الأمم الحية تعنى بلغاتها القومية منذ الطفولة وفي سائر مناشط الحياة موفّرة لأبنائها المناخات الملائمة لغويا ليمتصوا منها لغتهم سليمة من غير عناء أو صعوبة.

لغتنا العربية الفصيحة هي اللغة القومية الأجدر بالتعلّم لأنّها لغة التراث، وهي الرابطة التي تربط بين أبناء الأمة، فتوحد شملهم، وتجمع كلمتهم لأنها أساس قوميتهم، وإنّ أيّ تفريط فيها يؤدي إلى ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم، كما أن تبني العامية يقود إلى التجزئة وتثبيت الانفصال بين أقطار الوطن العربي لاختلاف اللهجات العامية وتباين أنماطها.

بيد أنّ الانطلاق من الرصيد اللغوي للناشئة لا يتعارض مع اعتبار الفصيحة نقطة الانطلاق؛ إذ إنّ في هذا الرصيد قدرا كبيرا من الفصيحة يمكن الاعتماد عليه واستثماره، كما أنّ في ذلك الرصيد قدرا من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها فيمكن أن تعتمد أيضا في عملية الانطلاق.

ولا يتعارض هذا النهج مع وجوب طبع الناشئة على العربية السليمة منذ البداية؛ إذ إنّ المقصود هو جعل لغة الأطفال منطلقا لتعليم اللغة العربية بتصحيح ما

فيها من تحريف، مما يحولها من عامية إلى عربية، فالقالب اللغوي الذي يستخدمه الطفل في العامية " بدي آكل " نسبغ فيه ثوب الفصيحة فيغدو "أريد أن آكل" وبهذا يتجمع للطفل رصيد لفظي من الفصيحة بأيسر السبل، على أن يزداد هذا الرصيد بما يتفاعل معه الطفل من أقاصيص وأناشيد بالعربية الفصيحة.

أما الأهداف التي نبتغيها من تعليم المحادثة والتدريب عليها إن في رياض الأطفال أو في مرحلة التعليم الأساسي فهي:

1 - أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم على أن يوضع في مواقف الكلام بكل حرية فليتكلم عن أي شيء يريد، وكما يشاء، ولمن يشاء، وإذا لم تكن لديه الرغبة في الكلام فلا يجبر عليه، وإنما يؤجل الموضوع حتى تكون هناك رغبة، على أن يقوم المعلم باستثارة الدافعية نحو الكلام وخلق الرغبة في نفوس صغاره بوسائل متعددة، وأن يكفّ عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وإذا تدخل فلحث الطفل على متابعة الكلام وتعزيز الحديث.

2- أن يتكلم الطفل على الوجه الأفضل فيعمد بعد إجراء المحادثة بين الأطفال على تذليل صعوبات النطق وتقويم الأخطاء الشائعة[9].

وتجدر الإشارة إلى أنّه في مرحلة الرياض والحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يتم التركيز على استخدام القوالب اللغوية في منأى عن ذكر المصطلحات النحوية؛ إذ من خلال قالب واحد يمكن أن أعلم مئات المفردات وأن استخدمها في التركيب اللغوي الذي يبقى واحدا، ففي قولنا "أريد أن أشرب " يمكنني أن أضع مئات الكلمات مكان " أشرب " ويبقى القالب اللغوي محافظا على نمطه، ويمكن في هذه المرحلة تعليم الأطفال استخدام الأشكال المختلفة للاستفهام، كما يمكن الأخذ بأيديهم إلى استعمال الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر بصورة ميسرة وسهلة مما يرضي اهتمامهم ويلبي حاجاتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ومع النمو الفكري للناشئة يتم الانتقال في تعليم اللغة من اللاإدراك إلى الإدراك، فالطفل لا يدرك في استخدام

البنية اللغوية أو القالب اللغوي وظيفة الكلمة في الجملة، فيبدأ المعلم بتقريب المفاهيم النحوية من حيث وظيفة الكلمة إلى أذهان صغاره، ومن ثمّ يدرّب على توليد المعاني النحوية من ألفاظ قليلة، وذلك باختلاف موضع الكلمة في الجملة وإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق على النحو الذي عبّر عنه عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز إذ يقول: فلينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيد منطلق، وزيد ينطلق، منطلق زيد، وزيد المنطلق، وزيد هو المنطلق.

ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجوه التي تراها في قولك: إن تخرج أخرج وإن خرجت خرجت، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت، وأنا إن خرجت خارج.

كما يمكن النظر في الحال إلى الوجوه التي تراها في قولك: "جاءني زيد مسرعا، وجاءني يسرع، وجاءني وهو مسرع، وجاءني و قد أسرع"[10]، وقد اعتمد تشومسكي هذا المنحى من بعد في نظريته " النحو التوليدي " انطلاقا من رؤيته أنّ اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة.

أما الموضوعات التي يتحدث عنها الأطفال فمتعددة بدءا من سرد الحكايات والأقاصيص والتعقيب عليها ومرورا بالصور والأفلام ورؤيتهم فيها، والمواقف التي يمرون بها من رؤية الحيوانات والنباتات والأشجار والمعارض والمباريات واللقاءات وانتهاء بإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة والمناقشات الجماعية للمشكلات التي تصادفهم في بيئتهم وتأدية الأدوار المسرحية ... إلخ.

وتتخذ المحادثة أشكالا متعددة، فقد تكون :

1- بين المعلم والطفل.
2- بصورة ثنائية بين طفلين.
3- بين الأطفال أنفسهم وبإشراف المعلم.
4- ندوة مصغرة والتدرب على إدارة الاجتماعات والجلسات.
5- بصورة مستقلة في التعبير الشفهي بأنواعه المختلفة الوظيفية والإبداعية والابتكارية.

وفي الأحوال كافّة لابدّ من الأخذ بالحسبان ما يلي:

1- أن تكون موضوعات التعبير الشفهي متنوعة ومستمدة من عالم الصغار وممّا يتفاعلون معه وتراعي النمو الفكري لهم.

2- أن يتم التعبير بالعربية الفصيحة المبسطة.

3- أن تسود آداب المحادثة في المناقشة من حيث عدم المقاطعة في أثناء الكلام، وعدم استئثار فرد واحد بالكلام، وتوزيع الأدوار على جميع الأطفال ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والحرص على النظام، والابتعاد عن الفوضى في التعقيب...إلخ.

4- أن يسهم المعلمون كافة في الارتقاء بالمحادثة والتعبير الشفهي من حيث عملية التقويم، وعدم محاصرة التعبيرات الشفهية للأطفال في عملية تسميع الدروس وغيرها عندما يجبر الطفل على التقيّد بما ورد في الدروس، ويحاسب إذا ما خرج عنه، وهذا ما يحول دون أن يحس الطفل بحريته، وينطلق تلقائيا للتعبير عن فكره ومشاعره.

5- أن تعتمد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات.

ب- الاستماع: ثمة تلازم بين المحادثة والاستماع، ويقصد بالاستماع الإنصات والفهم والتفسير وتعد مهارة الاستماع من مهارات الاستقبال، ولكن المستمع في عملية التواصل اللغوي ليس متلقيا فقط وإنّما هو إيجابي إذ أنه يبذل مجهودا أكبر من المجهود الذي يبذله المتحدث، وإذا كان المتحدث يعمل على تركيب الكلام فإنّ المستمع يعمل على تفكيكه بحثا عن مضمون الرسالة المنقولة إليه فهما وتفسيرا وتحليلا ونقدا.

ويعدّ الاستماع مرحلة حضانة لبقية المهارات اللغوية؛ إذ إنّ المتحدث يعكس في حديثه اللغة التي يستمع إليها، كما أنّ أداء المتحدث ولهجته وانسيابه وطلاقته تؤثر في المستمع وتدفعه إلى محاكاتها. والدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع

الدقيق إلى المتحدث الدقيق، ذلك لأنّ نمو مهارات الاستماع تساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة.

والاستماع في مرحلة الروضة هو الأساس في التعليم اللفظي، والقدرة على التمييز السمعي مرتبطة بالقراءة في المرحلة التالية، والأطفال في المراحل الأولى يتذكرون ما يستمعون إليه أكثر مما يقرؤونه، أما في المراحل التالية فيتذكرون أكثر مما يستمعون إليه.

أما طرائق تدريس الاستماع فتتجلى في:

1- أن يفسح المعلم المجال للاستماع مدة لا تزيد على عشرة دقائق أو ربع ساعة في المراحل الأولى على أن يقوم المعلم بسرد حكاية على ألسنة الحيوانات لتعلق الأطفال بها، أو أقصوصة قصيرة من البيئة تلائم القدرات العقلية والنمو الفكري لأطفاله، ويستخدم القوالب والمفردات المستمدة من عالم الصغار، ولابد من أن تتطور الأصوات في أثناء سرد القصة بحسب تطور حوادثها بحيث يكون الصوت هادئا ومسموعا، ثم يرتفع شيئا فشيئا، ويتغير في انخفاضه وارتفاعه بحسب المناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن والاستعطاف والاسترحام...إلخ. وعندما يصل إلى العقدة وحوادثها يعرضها بصوت يشغل انتباه الصغار؛ إذ إنّ قوة انتباههم للقصة تشتد كلما تطورت العقدة وزاد تعقيدها. وعلى السارد أيضا أن يسرد حوادث القصة بصوت مؤثر يجعل الطفل يتطلع إلى لحظة الحل، وإذا وصل إليها وجب أن تشعر عبارة السارد ونغمة صوته بانتهاء القصة.

وعلى المعلم أن يبتعد عن النهايات المحزنة ومشاهد الإجرام والعنف لآثارها السيئة على نفوس صغاره، وأن يركّز على المشاهد المفرحة والدافعة إلى التفاؤل والمشتملة على بعض القيم، ومن ثم يوجّه أسئلة يختبر فيها مدى فهم الأطفال لمجريات القصة وتسلسلها.

2- تكليف أحد الأطفال في مراحل متقدمة بتلخيص قصة وسردها أمام زملائه، وهم يستمعون إليه، ويناقشونه فيما استمعوا إليه بإشراف المعلم.

3- تكليف عدد من الأطفال بالاستماع إلى نشرات الأخبار والاستماع إلى بعض برامج الأطفال في التلفاز، وتقديم ملخص عنها إلى الزملاء وإجراء مناقشات حولها.

4- الاستماع إلى بعض الأحاديث القصيرة المسجلة على أشرطة أو في المذياع والتلفاز ومناقشة مضامينها.

5- مشاهدة بعض الأفلام السينمائية أو المسلسلات التلفزية التي تعالج موضوعات اجتماعية ومناقشتها، ويتم هذا في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

6- الاهتمام بقراءة الاستماع في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بعد أن يتمكن الناشئة من مهارات القراءة الجهرية.

7- الاستماع إلى الموسيقى والتسجيلات الغنائية.

8- التدريب على أنواع الاستماع المتمثلة في الاستماع بقصد الاستماع والاستماع بقصد الحصول على معلومات، والاستماع بقصد النقد والتحليل، على أن يراعي المعلم في التدريب مراحل النمو الفكري؛ إذ إنّ الاستماع بقصد التحليل والنقد يلائم الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

9- تلافي المعّوقات التي تحول دون الاستماع الجيّد من معوقات جسمية ونفسية وعقلية وخارجية إلخ. وثمة آداب للاستماع كما للمحادثة آدابها. وعلى المعلم أن يدرب على هذه الآداب منذ نعومة الأظافر من حيث الانصراف الكلي إلى المتحدّث والجلسة الطبيعية وعدم مقاطعة المتحدث، أو عدم الانفعال في أثناء التعقيب، وعدم إحراج المتحدث، والتحلي بالأناة واحترام رأي الآخر.

ج- القراءة: ليست مهارة القراءة من المهارات البسيطة، وإنما هي مهارة مركبة تشتمل على مجموعة من المهارات، وإذا كان المفهوم الحديث للقراءة يتضمن تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده وتوظيفه في حلّ المشكلات فإن مهارات القراءة في ضوء هذا المفهوم تتمثل في جانبين، **أولهما** فسيولوجي ويشتمل على تعرف

الحروف والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة، ووضعية القارئ **وثانيهما** عقلي ويتمثل في فهم المفردات والمعاني القريبة والبعيدة واستخلاص المغزى والتذوق والتفاعل مع المقروء ونقده وتوظيفه.

وتهدف طرائق تعليم القراءة إلى إكساب الطفل مهارات القراءة بصورة تدريجية مع النمو الفكري له على النحو الآتي:

1- مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة: وهي مرحلة رياض الأطفال؛ إذ يتم فيها إجراء تدريبات في الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية والغناء والرسم والتقليد، وثمة خطر في البدء بتعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها وليس لديه دافع. ولقد أثبتت بعض التجارب أنّ الأطفال دون السادسة من العمر أيّا كان وسطهم الاقتصادي يستطيعون تعلم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة غنية وحافزة ويغتبطون لاكتشاف رموز اللغة المكتوبة اغتباطهم لاكتشاف رموز اللغة الشفهية انطلاقا من القدرات الهائلة في دماغ الطفل التي تحتاج إلى بيئة حافزة حتى تنطلق وهناك عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد الطفل لتعلّم القراءة ومن هذه العوامل:

1- جو الأسرة.

2- مستوى النضج الجسمي من حيث النظر والسمع والبنية.

3- النضج اللغوي من حيث الوظيفة الرمزية للكلمات ودلالتها والصور التي تعبّر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، ومن حيث الاتصال والمظهر الكمي للغة الطفل متمثلا في رصيده الشفهي وأخيرا من حيث مستوى الذكاء.

2- مرحلة البدء بتعلم القراءة: وغالبا ما تكون في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، وثمة طرائق ثلاث استخدمت في تعليم القراء للمبتدئين وهي:

أ- الطريقة التركيبية: وتنطلق من إكساب الطفل الحروف فالمقاطع فالكلمات فالجمل؛ أي تنطلق من الجزء وهو الحرف إلى الكل وهو الكلمة والجملة. وتعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق، وتستند إلى نظرية التدريب الشكلي لقوى العقل الإنساني؛ حيث ترى أن تدريب الطفل على قراءة الحروف يقود بالضرورة إلى قراءة الكلمات والجمل.

ب- **الطريقة التحليلية:** وتنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى متمثلة في الجملة مرورا بالكلمة والمقاطع وصولا إلى الحرف، وقد تأثر بنظرية الجشتالت في علم النفس التي ترى أنّ الأمور الكلية تدرك قبل الأمور الجزئية، ولقد أثبتت تجربة "Decroly" أن تذكر الجمل يفوق تذكر المقاطع والحروف؛ إذ عرض على مجموعة من الأطفال خمسة نماذج:

- ثلاثة حروف.
- ثلاثة مقاطع منفصلة.
- ثلاثة أوامر.
- ثلاث جمل.
- ثلاث كلمات.

واستمر العرض عدة أيام وفي فترات متقطعة ثم قيس مدى تذكر الأطفال فوجد القائمون على التجربة أن حفظ الجمل يفوق حفظ الكلمات، وأن حفظ الكلمات يفوق حفظ المقاطع، وأن حفظ المقاطع يفوق حفظ الحروف.

أمّا الجمل التي تقدّم في القراءة فهي الجمل التي درّب عليها الطفل في المحادثة وأصبحت من رصيده اللغوي ومفهومة لديه.

ج- **الطريقة التوفيقية أو المختلطة:** وهي التي تجمع بين التحليل والتركيب إذ إنّها تنطلق من الوحدة الكلية ذات المعنى وصولا إلى الحرف ولا تقف عنده وإنّما تؤلّف منه مقطعا فكلمة فجملة.

ومن الأمور التي لابدّ من مراعاتها في إكساب الطفل مهارة القراءة تنمية القدرة على التصنيف من حيث الموازنة والمقارنة والتماثل والتشابه في بعض الكلمات، وتعويد الطفل على التصنيف والمقارنة يسهل تعلم القراءة ، كما أن تدريبات التصنيف والمقاربة تساعد الأطفال الذين يشكون من بطء التعلم.

ويرى أنصار الطريقة التركيبية أن طريقتهم تساعد على اكتساب الحروف والتمكن من القراءة بسرعة، في حين يرى أنصار الطريقة التحليلية أنها تنسجم والطريق الطبيعي في عملية الإدراك، وأنها مشوقة لمراعاتها دوافع الطفل وخبراته

واهتمامها بالمعنى. أمّا أنصار الطريقة التوفيقية فيرون أنّ طريقتهم هي الفضلى لأنها تجمع بين التحليل والتركيب من جهة ولأنّها تركّز على الايجابيات في الطريقتين والواقع لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا في ضوء التجارب المنضبطة.

1- تعليم القراءة في التعليم الأساسي: من الملاحظ أنّ شغف الأطفال بالقراءة ينموا نموا سريعا في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويكون ثمة تقدم ملحوظ في دقة الفهم والاستقلال في تعرف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد في نسبة نمو القراءة الصامتة.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تزداد سرعة القراءة الصامتة على سرعة القراء الجهرية، ويستطيع الأطفال قراءة القطع الأدبية السهلة والقصص، وتزداد سرعة كفائتهم في القراءة لأغراض مختلفة، وتتحسن القراءة الجهرية تحسنا نوعيا.

والسؤال الذي يثار في التعليم الأساسي: هل يبدأ المعلم في درس القراءة بالقراءة الجهرية أم الصامتة؟ والواقع أنّ مستوى الأطفال هو الذي يحدد عملية البدء فإذا كان مستوى الأطفال جيدا في القراءة الجهرية يبدأ بالقراءة الصامتة، أمّا إذا كان المستوى ضعيفا فلابد أن يركّز على القراءة الجهرية ويبدأ بها من حيث النطق السليم والأداء المعبر والسرعة في القراءة والتعرف الدقيق للكلمات.

وفي الأحوال كافة على المعلم أن يدرب في دروس القراءة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على:

أ- **الدقة والاستقلال في نطق الكلمات الصعبة** في النص وتلوين القراءة بحسب المواقف من حيث الاستفهام والتعجب والنداء والإباء والاسترحام... إلخ.

ب- **زيادة الثروة اللفظية والتدريب على استعمال** السياق في القراءة واستعمال المعاجم والتدريب الصرفي للكلمة، ومن ثم تصنيف الكلمات على أساس معين كالترادف والتضاد والأوصاف... إلخ.

ج- **الدقة في الفهم بمستوياته كافة** من فهم للكلمة والجملة والفقرة والنص كاملا وفهم الأفكار الفرعية والأساسية، وفهم ما بين السطور وما وراء السطور من الغايات والمرامي البعيدة.

د- **القراءة الناقدة:** من حيث المقارنة بين المصادر المختلفة في التوصل إلى المعلومات والتمييز بين الأفكار والحكم عليها واستخلاص القيم والاتجاهات من النصوص المقروءة وتعرف ما هو صالح للفرد والمجتمع وما هو ضار بهما.

ه- **القراءة السريعة:** إعانة على الفهم ومواكبة لمتطلبات العصر، يمرن الأطفال على استخدام قائمة المحتويات والفهارس وتصفح الكتاب بسرعة لمعرفة موضوعه واتجاهه، شرط ألاّ يكون ذلك على حساب بقية أنواع القراءة.

و- **قراءة التذوق:** بغية الوقوف على مواطن الجمال في الأساليب واستشارة انتباه الأطفال إلى الأخيلة والصور والعواطف والموسيقى... إلخ.

ز- **قراءة الاستماع:** على ألا تقتصر قراءة الاستماع على النصوص التي يشتمل عليها الكتاب، وإنما يكون التدريب أيضا على نصوص من خارجه لأنّ هذا اللون من القراءة مهم جدا في اكتساب المعرفة في مستقبل حياة الطفل، على أن تعقب قراءة الاستماع مناقشة لبيان مدى فهم الناشئة لما استمعوا إليه.

ح- **القراءة الحرة:** انطلاقا من مكتبة المدرسة؛ إذ عندما تكون مكتبة المدرسة غنية بمحتوياتها تستثير اهتمامات الأطفال وترضي ميولهم، وتلبي حاجاتهم على أن يكون المعلم مشرفا وموجها وناصحا، ومن ثم يمكن للمعلم أن يخصص جوائز ومكافآت لمن يقرؤون الكتب الخارجية ويقومون بتلخيصها، على أن تكون المادة الملخصة مادة نقاش تعميما للفائدة، وحفزا على القراءة وتحبيبا بها.

ومن الأخطاء المرتكبة في تعليم القراءة للأطفال:

أ- **القصور في تطبيق الطريقة التوفيقية في تعليم القراءة للأطفال بصورة** صحيحة؛ إذ إنّ هذه الطريقة تجمع بين التحليل والتركيب، إلا أن بعض المعلمين ينطلقون من تحليل الجملة إلى الكلمات ومن ثم إلى المقاطع فالحروف ولكنهم لا يعيرون عملية التركيب الاهتمام الكافي فلا تنال الوقت الكافي من التدريب.

ب- القصور في مراعاة أنواع القراءة في ضوء النمو الفكري للأطفال؛ إذ لابد من التركيز على القراءة الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لأنها تكشف عن الأخطاء وتذلل صعوبات النطق، وتعود الطفل على الثقة بالنفس والجرأة في مواجهة الجمهور، ويقدر بعض المربين نسبتها في هذه الحلقة بـ 75٪ وفي الحلقة الثانية ترتفع نسبة القراءة الصامتة إلى 50٪ لتغدو الجهرية 50٪. أما في المرحلة الثانوية فتصل نسبة الصامتة إلى 75٪.

ومن القراءات المهملة في نظامنا التربوي قراءة الاستماع والقراءة الخاطفة، والقراءة الناقدة والقراءة الحرة. ولا بدّ أن تحظى هذه الأنواع بالاهتمام.

ج- التركيز على مهارات معينة دون غيرها: فلقد سبق أن أشرنا إلى أن مهارات القراءة مهارات فسيولوجية ومهارات عقلية. ومن الملاحظ أنّ بعض المعلمين يركزون على ميكانيزم القراءة متمثلا في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، ويهملون المهارات العقلية من حيث الفهم والتفسير والتحليل والربط والنقد والتفاعل والحكم.

د- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال: فثمة أطفال يعانون التخلف في القراءة، فلابد من أن يعنى بهم المعلم آخذا بأيديهم إلى مستويات أفضل، وفي الوقت نفسه عليه ألا يهمل المتفوقين بل أن يقدم لهم المادة الملائمة والأسئلة التي تلبى قدراتهم واستعداداتهم، لأنّ في إهمالهم والانصراف إلى المتخلفين ضررا كبيرا؛ إذ يؤدي ذلك إلى سأمهم ومللهم وكراهيتهم جوّ المدرسة كما أنّ في إهمال المتخلفين ضررا كبيرا هو الآخر.

ه- إهمال الربط بين القراءة والتعبير: إذ إنّ قراءة النصوص ينبغي أن تفضي إلى إغناء التعبير صورا وأسلوبا وقيما ومفردات وتراكيب... إلخ.

و- قلّة الاستعانة بالوسائل والتقنيات من صور ومجسمات وأفلام وبطاقات ومخابر وحواسيب ...إلخ لأنّ هذه الوسائل تعين الدارس وتبعث الحيوية والنشاط في أجوائه وتقرب المفاهيم إلى الأذهان وتساعد على تحقيق الأهداف.

ز- الإخفاق في تكوين عادات القراءة: ومن مظاهر هذا الإخفاق ما نلاحظه من عزوف لدى الجيل عن القراءة، ولو نجح المعلمون في تكوين هذه العادات لاستمرت معهم في مستقبل حياتهم. ومن العوامل المؤدية إلى هذا الإخفاق عدم توفر القدوة الحسنة من الكبار معلمين كانوا أو آباء؛ إذ إنّ الكبار لم يتمكنوا من غرس الشغف بالقراءة في نفوس الصغار.

ح- الإخفاق في تكوين مهارات التعلم الذاتي لدى الناشئة ذلك لأنّ التعليم الذاتي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة. وفي عصرنا الحالي عصر العلم والتقانة، عصر الحاسوب والشابكة "الأنترنيت" مجال واسع لاكتساب مهارات التعلم الذاتي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات التربوية في الغرب تولي استخدام الحاسوب والشابكة اهتماماً متزايدا لتنمية مهارات القراءة الأساسية والمتقدمة من رياض الأطفال حتى طالب الجامعة. وهناك عدد من البرامج الحاسوبية المتوفرة حاليا ابتداء من مهارات تمييز الحروف والكلمات إلى استيعاب النصوص الأدبية وتنمية حصيلة المفردات، ومهارات انتقاء الكتب، والبحث عن المعلومات وزيادة سرعة القراءة ويسستخدم الحاسوب حاليا أداة أساسية في عيادات القراءة لتشخيص أمراض القراءة وعلاجها وتقييم الجاهزة القرائية(11).

وثمة صيحات تنطلق لتقول: "وداعا قراء المطالعة والتلقي السلبي والاقتصار على النصوص، ومرحبا بقراءة التفاعل والإبحار والسيولة الرمزية لانصهار المكتوب والمرئي والمسموع في وسائل الوسائط المتعددة "(12).

ط- الإخفاق في تكوين النشاط الإبداعي في القراءة: ويتميز النشاط الإبداعي بثلاث خصائص أساسية هي الأصالة والطلاقة وتقييم الذات، وقد أضاف إليها الدكتور مصطفى سويف مواصلة الاتجاه، أما أصالة القراءة فتعني جديتها وفاعليتها والدخول في جدل عميق مع النص والقدرة على تأطير حصادها المعرفي في صورة مفاهيم وأفكار محورية يتم بواسطتها تحديث البنى المعرفية في ذهن القارئ توسعا وتعمقا.

والطلاقة تعني انسيابية القراءة وسرعتها مع عمق الاستيعاب وعدم الارتداد إلى مواقع سابقة. وفي النص التفاعلي تعني الطلاقة سرعة انتقاء حلقات التشعب النصي والإبحار الهادف في فضاء الإنترنيت بصورة تضمن سرعة الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

ويتمثل تقييم الذات في قدرة القارئ على تقييم مدى فاعلية قرائته من خلال استذكار النقاط الرئيسية لما يقوم بقراءته والحكم على مواقفه في ضوء ما يكتسبه من معارفه وخبرات من خلال القراءة.

ومواصلة الاتجاه تعني أنه لابد للقارئ المبدع من وضع خطط طويلة الأمد لقراءته من حيث مجالات القراءة ونوعيات النصوص ومستوى الصعوبة وكيفية توزيع الجهد القرائي على مطالب القراءة المختلفة. ومواصلة الاتجاه في قراءة التخصص تعني مداومة التعمق وملاحقة الجديد وزيارة المواقع باستمرار. أما فيما يخص القراءة خارج نطاق التخصص فتعني متابعة المعارف الجديدة العابرة للتخصصات ذات الصلة بمجال التخصص[13].

د- **الكتابة**: ثمة تلازم بين تعليم القراءة وتعليم الكتابة ففي الوقت الذي يدرّب فيه الطفل على تعليم القراءة في الصفّ الأول من مرحلة التعليم الأساسي في الأعم والأغلب، يدرب على كتابة الحروف والكلمات التي اكتسبها في القراءة ويمكن أن يدرب الطفل على الوضع الصحيح لإمساك القلم في رياض الأطفال.

وتدريب الأطفال في التعليم الأساسي على كتابة ما يحاكونه أمر مهمّ فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته على تذوق الجمال والتناغم والانسجام في الكتابة، والتدريب على النسخ والنقل وعلى الإملاء المنظور ومن الإملاء الاستماعي يحظى بالاهتمام في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ويتم في وقت مبكر، على أن يراعى في ذلك كلّه الوضوح والإتقان والسرعة والصحة، ذلك لأنّ الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق، ذلك كلّه يوضع بذوره في السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

والخطّ الذي يحاكيه الطفل ينبغي أن يكون جميلا وقد كتبت حروفه وكلماته بإتقان، فإذا لم يكن خطّ المعلم جميلا فيمكن أن يعرض أمام صغاره نماذج في الفيديو أو على شاشة التلفاز والحاسوب لأطفال يراعون الأوضاع الصحية في الكتابة من حيث بعد الورقة عن العين والوضعية الصحية للجسم واستقامة السطور، كما يمكن أن يعرض نماذج من الخطّ الجيّد ويطلب إلى الصغار محاكاتها على أن يراعي الطفل وضع علامات الترقيم في كلّ ما يكتبه حتى يدرك أهميتها في الكتابة وفي المعنى أيضا، ولابدّ من تدريب الطفل على كتابة الشابكة أيضا وهي كتابة أرقى وأكثر تعقيدا وأكثر صلة بالتفكير وأكثر مسؤولية وأوضح تنظيما.

وثمة تدريبات على بناء الجمل في المراحل الأولى وعلى ترتيبها يمكن أن تقدّم مكتوبة أو بوساطة الحاسوب، ويطلب إلى الصغير إنجازها في ضوء الإرشادات فإذا جاءت إجابته صحيحة عززت وإن كانت خاطئة طلب إليه إعادة المحاولة من جديد، وقد تتغير صيغة السؤال فيستبدل بها صيغة أبسط وأوضح.

وفي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي يدرّب الأطفال على فنون التعبير الكتابي الوظيفي متمثلة في كتابة الرسائل واللافتات والإعلانات والإرشادات والتوجيهات وبطاقات التهنئة والاعتذار والدعوة وملء الاستمارات وأصول تقديم الطلبات وتقارير محاضر الجلسات ...إلخ. كما يدربون على التعبير الإبداعي كشفا عن المواهب وارتقاء بها، ويمكن الاستئناس بالنماذج الأدبية في هذا المجال على أن يكون لكل متعلم أسلوبه الخاص بعد ذلك.

ويستحسن في معالجة موضوعات التعبير الكتابي اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي، وهي الطريقة التي تقوم على استقاء عناصر الموضوع من الناشئة أنفسهم فيتلقى المعلم جميع العناصر التي يذكرونها دون استبعاد أي منها في المرحلة الأولى، وفي المرحلة التالية يناقش مع ناشئته هذه العناصر فيستبقي ماله علاقة بالموضوع ويستبعد ما ليس له علاقة حتى يدرب الناشئة على التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه لأنّ آفة الخروج عن الموضوع مستشرية لدى عدد منهم

وفي المرحلة الثالثة يعمل على تبويب هذه العناصر بصورة منهجية، ويكلف الناشئة بالكتابة حول كل عنصر منها.

ويمكن عرض رؤوس الموضوعات في الحاسوب، ويترك المعلم حرية وضع العناصر لكل منها، ثم تأتي العناصر التي يتضمنها كل موضوع فيقارن الناشئ بين العناصر التي وضعها والعناصر المطلوبة، ويطلب إليه تنظيم عناصره بصورة منطقية بحث تتسلسل الفِكَر في ترتيب وتوافق وانسجام. والغرض من هذا الترتيب تعويد الأطفال على الدقة والمنهجية في التفكير ومعرفة المقدمات والنتائج والأسباب والمسببات...إلخ.

وبعد أن يكتب الطفل موضوعه يطلب إليه أن يقوم بمراجعة ذاته حتى يطلع على ما كتبه، ويتلاقى الكثير من الهنات والأخطاء التي وقع فيها، إملائية كانت أو نحوية أو علامات ترقيم؛ إذ إنّ كثيرا من الأطفال يكتبون موضوعاتهم من غير أن يضعوا فاصلة أو نقطة أو إشارة استفهام أو علامة تعجب أو علامة تنصيص أو نقطتين...إلخ في المواضع التي تتطلب ذلك، وهذه المراجعة الذاتية تعود الناشئة الاعتماد على النفس والثقة بها في تلافي الكثير من الهنات والهفوات[14].

وفي طرائق تعليم التعبير الكتابي ثمة أمور لابد من مراعاتها ومنها:

1- **عدم فرض الموضوعات على الناشئة من غير تهيئة ذهنية ونفسية لها**؛ إذ لابد من الابتعاد عن إجبار الطفل على الكتابة في موضوع غالبا ما يكون بعيدا عن اهتماماته الراهنة. والسؤال الذي يثار هنا: إذا لم يكن لدى الطفل رغبة في الكتابة فما العمل؟.

حدد السيد (M Frinet) من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة؛ إذ إنه يشبه ذلك بقصة حصان غير ظمآن " هيّا إذن اجعل حصانا غير ظمآن يشرب حتى بالصراخ، وهيا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة"[15].

حلّ Ferinet المشكلة بطريقة النص الحرّ؛ إذ يفسح المجال أمام الطفل ليكتب في أي موضوع يريد، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أشار إلى طباعة

كتابات الأطفال وتبادل الموضوعات بين المدارس وهو يرى أن لا طريقة أفضل من ذلك؛ إذ عندما يرى الطفل أنّ موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة.

وإذا كانت درجات الحرية مفتوحة وغير محدودة فيمكن أن تضيق لتنحصر في ثلاثة موضوعات أو موضوعين يختار الطفل أحدهما.

ويضاف إلى الموضوعات الحرة التي تستثير المتعلمين القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأي طفل أن يضع لها نهاية كما يريد. وهذا الأسلوب ينمي اعتماده على نفسه في التفكير والبحث وأن يكون نمط تفكيره الخاص وأسلوبه المميز.

2- اختيار موضوعات التعبير من الخبرات المباشرة للصغار ومن الأمور المحسوسة، ومع النمو الفكري تختار الموضوعات من الخبرات غير المباشرة إلى جانب الخبرات المباشرة، ومن الأمور المجردة إلى جانب المحسوسة، ففي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تغلب الموضوعات المحسوسة والخبرات المباشرة وفي الحلقة الثانية تزداد نسبة الخبرات غير المباشرة والأمور المجردة، وفي المرحلة الثانوية تغلب الأمور المجردة على المحسوسة.

3- تنويع صيغ المعالجة: إن إتباع أسلوب واحد في المعالجة يدعو إلى الملل والسأم، ولكن عندما تتنوع صيغ المعالجة تستثير الحيوية في نفوس الصغار، وعلى سبيل المثال يمكن أن تتحول الجمل المشتملة على صيغ المفعولية إلى صيغ الفاعلية، والجمل المشتملة على الماضي إلى الحاضر، كما أن استخدام التشخيص يضفي على الوصف الحيوية ويجعل اللوحة تنبض بالحياة.

4- إنّ التعبير لا يكتسب إلاّ من خلال التعبير نفسه فكثرة الكتابة ووضع الأطفال في مواقف حيّة تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير ومن هنا كان تكليف المتعلمين بكتابة القصص والمقالات الاجتماعية والمسرحيات القصيرة ومذكراتهم الشخصية، لا سيما في الصفوف الأخيرة من

مرحلة التعليم الأساسي، يسهم أيّما إسهام في مساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ويمس ذواتهم، ويكشف في الوقت نفسه عن الموهوبين منهم.

إنّ كثرة الكتابة هي التي تؤدي إلى التمرس بها لتغدو بعد ذلك عملية سهلة وعفوية، أمّا الاقتصار على عدد محدّد من موضوعات التعبير يكتبها الأطفال خلال العام الدراسي فلا يؤدي إلى اكتساب مهارات الكتابة، لأنّ الكتابة حتى تغدو عادة لدى الأطفال، لابد أن يمارسها بصورة مستمرة ذلك لأنّ العادات لا تكتسب إلا بطريق الممارسة والتكرار.

5- **اتباع الأساليب التربوية في تقويم كتابات الأطفال**: وتتمثل هذه الأساليب في تشجيع المتعلم، مهما تكن كتابته، على الاستمرار في الكتابة والابتعاد عن العبارات الجارحة التي تثّبط الهمم، والأخذ بيده نحو الأفضل، فكم من قدرات وئدت بسبب الأسلوب غير التربوي، وكم من قدرات نمت وأزهرت وأثمرت بسبب الأسلوب التربوي تشجيعا وتعزيزا واكتشافا وارتقاء!.

هـ- **النحو والإملاء:** سبقت الإشارة إلى أنّ التركيز على القوالب اللغوية إنما يتم في مرحلة الرياض والحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من غير الدخول في المصطلحات النحوية، ويبدأ تعليم النحو في الصف الرابع أو الخامس من مرحلة التعليم الأساسي؛ وثمة ثلاثة طرائق استخدمت في تعليم النحو، هي:

1- **الطريقة القياسية** التي تبدأ بذكر القاعدة ثم تأتي بالأمثلة عليها، لتأتي التدريبات وهي من أقدم الطرائق.

2- **الطريقة الاستقرائية** وهي أن تستقرئ القاعدة من خلال عدد من الأمثلة تأتي أولا، وبعد الوصول إلى القاعدة تجيء التدريبات عليها.

3- **طريقة النصوص المتكاملة:** إذ يرد نص متكامل شعري أو نثري حول موضوع معين، ويشتمل هذا النص على الأمثلة التي تشتمل على القاعدة وتُستقرأ الأمثلة وصولا إلى القاعدة على غرار الطريقة الاستقرائية لتجيء التدريبات بعدها.

والطريقة الأخيرة هي المتبعة في تعليم القواعد النحوية في الأعم الأغلب في وطننا العربي، وتعليم النحو ليس غاية في حدّ ذاته وإنما وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، كما أنّ الإملاء وسيلة هو الآخر لصحة الكتابة من الخطأ.

ومن الأساليب الناجحة في إكساب الطفل المهارات النحوية والإملائية أن تبرمج المباحث النحوية والإملائية في وحدات صغيرة، بحيث يتمثل الطفل الوحدة بعد تفتيتها إلى عدة أجزاء، على ألاّ يتم الانتقال إلى أيّ جزء إلا بعد تعرف الجزء السابق. وثمة تدريبات يجيب عنها الطفل على أن تقدّم له الإجابة الصحيحة فيقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة فيصحح إجابته بنفسه.

ويمكن تقديم برامج متنوعة بطريق الحاسوب كأن يقدم للمتعلم بعض الجمل الناقصة، ويطلب إليه أن يختار الإجابة الصحيحة من بين عدد إجابات إحداها فقط هي الصحيحة، فإذا كان جوابه خطأ رفض الحاسوب هذا الجواب، ودعاه إلى مراجعة القاعدة ثم يحاول مجدّدا، فإذا كانت إجابته خاطئة رفضها أيضا مقدما له عبارة "فكر جيدا" ويثيبه بكلمة صح أو صحيح إذا جاءت إجابته صحيحة.

وثمة مباحث للتصريف والمطابقة والتثنية والجمع وإدخال النواسخ والنواصب والجوازم والأفعال الخمسة والإعراب ... إلخ، هذه المباحث وغيرها يمكن برمجتها وتعليمها بواسطة الحاسوب وبطريقة التعلم الذاتي، والقواعد الإملائية شأنها شأن القواعد النحوية تبرمج حتى يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات الإملائية الخاصة بالمباحث، فمبحث الهمزة يجزأ إلى وحدات صغيرة مثل همزتي الوصل والقطع والهمزة المتوسطة التي تكتب على واو أو ياء أو ألف أو على السطر، والهمزة المتطرفة المكتوبة على الألف أو الياء أو الواو أو على السطر...إلخ.

وفي كل حالة يتفاعل الطفل مع القاعدة مكتوبة أو مسجلة أو في الحاسوب ...إلخ.

وفي تعليم القواعد النحوية والإملائية تراعي الأمور الآتية:

1- **الابتعاد عن الشذوذ والاستثناءات والمماحكات والتأويلات** والخلافات التي تنفر المتعلمين من اللغة، والتركيز على القواعد الوظيفية الأساسية التي يحتاج إليها الطفل في قراءته ومحادثته وتعبيره ليفهم بصورة سليمة ويمارس اللغة بصورة صحيحة[16].

2- **الابتعاد عن التلقين الذي يمارسه بعض المعلمين** ودفع المتعلم إلى استنباط القاعدة وإكسابه مهارات التعلم الذاتي باستخدام التقنيات الحديثة.

ومن الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو تطبيق التعلم التعاوني الجمعي بحيث يكون كل عضو في الفريق مسؤولا عن تعلّم ما يجب أن يتعلمه ، بالإضافة إلى مساعدة زملائه في المجموعة على التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جو من الإنجاز والتحصيل واكتساب مجموعة من المفاهيم النحوية وتطبيقاتها قراءة وكتابة وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو تعلم القواعد النحوية[17].

3- **الإكثار من التدريبات؛ إذ لا يكفي** أن يتعرّف المتعلم على القاعدة والمصطلحات، إنما لابد أن يمارس اللغة في مواقف الحياة؛ إذ من الملاحظ أنّ اللغة التي يستخدمها الطفل داخل المدرسة لا يجدها في بيئته الخارجية، لذلك تبقى القواعد النحوية التي تعلمها داخل جدران الفصل مجرد حقائق مجردة على المستوى النظري فقط دون أن تتحول إلى ممارسة، في حين أن الأطفال في دول الغرب يكتسبون التراكيب النحوية الأساسية للغتهم بصورة طبيعية لأن تعلم النحو يتم في ظلال اللغة الوظيفية الطبيعية؛ أي لغة الحياة النابضة[18].

4- **التركيز في التدريبات العلاجية** على مكامن الخطأ في أساليب الأطفال، لاسيما تلك التي تتسرب إليها من العامية، مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل، المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة...إلخ.

5- **اعتماد المفهوم الواسع للنحو؛** أصواتا واشتقاقا وتصريفا وضبطا لأواخر الكلمات وأساليبَ ومعانيَ. وهذا المفهوم الواسع للنحو نسخ المفهوم السائد الذي ما يزال عالقا في بعض الأذهان من حيث إنّ النحو علم لضبط أواخر الكلمات التي تتغير بتغير العوامل الداخلة عليها.

و- **التذوق الأدبي:** يعدّ الذوق قدرة فطرية لدى الإنسان، ولكن لابدّ من تفتيحها ونموها بتوفير الأجواء الملائمة التي تساعد على صقلها. وهنا يأتي دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي في نفوس الناشئة بطريق تمرسهم بالنصوص الأدبية، والعمل على إكسابهم مهارات التذوق الأدبي.

وتتمثل بعض مهارات التذوق الأدبي في:

1- القدرة على فهم مكونات الصور الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.

2- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة وتحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وما بين الفكر من تناقض.

3- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجوّ النفسي الذي يثير على النص.

4- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور في النص.

5- القدرة على اختيار أقرب الأبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.

6- حساسية المتعلم لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.

7- تمثل الجو النفسي في النص وتبيان مدى قدرة الأبيات على استثارته.

8- القدرة على اختيار أقرب الأبيات إلى بيت معيّن.

9- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمّن الفكرة الأساسية في النصّ.(19)

وتظهر اللبنات الأولى للتذوّق الأدبي في وقت مبكر، وعلى المعلم أن يعمل على:

1- تدريب الأطفال على الإحساس بالوزن والإيقاع والتخيّل؛ في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي الأناشيد مجال رحبٌ لهذه التدريبات، وإذا لم يتعلّم الطفل في هذه المرحلة كلاً من الإحساس بالوزن والأداء وتذوّق الكلمة والسرور بالأصوات والأنغام والإيقاعات فإنّ ثمّة خطرًا في عدم إيقاظ ذلك كلّه في المراحل التالية.

وعلى المعلّمين أن يفسحوا في المجال أمام الصغار لممارسة مختلف المناشط من لعب وغناء وقصص وتزيين بالصور...الخ. على أن يمرّنوا من خلال الأناشيد التي يغنّونها على الإحساس بالوزن والسرور بالأنغام وأدائها المعبّر، وان تحتلّ التمرينات المتعلّقة بممارسة اللغة مكانة كبيرة من حيوية الصف من مثل الألعاب القصصية، ترداد لأغاني...الخ.

2- خلق الرغبة في قراءة نفوس الناشئة، واستثمار الميل المبكر للأداب في نفوسهم، ولا يخفى دور القراءة في مدّ الطفل بالمتعة الفنية والزاد الفكري.

3- فسح في المجال أمام اختيار النصوص، في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، والتفتيش في الكتب عن طيبة خاطر، واستمزاج آرائهم فيما يحبّون أن يتعلّموه، وان يتعرّف المعلّمون على رغباتهم واهتماماتهم لتلبية هذه الرغبات والاهتمامات، وهذا يتطلّب صوغ تمرينات تخصب الذاكرة وتغذي حاجات الناشئة، وتنمي القدرة على الملاحظة والشعور والإحساس بالعلاقات والموزانة بين الأشياء.

4- حفظ الأطفال النصوص الأدبية الرائعة في مبناها، الغنية في معناها لأنّ الذوق الأدبي يُنمى بطريق التمرّس بالنصوص الجيّدة، وهذا ما أشار إليه النقاد العرب والغربيون من أمثال "ابن سلام الجمحي" و"ابن قتيبة" و"الآمدي" و"القاضي الجرجاني" و"ابن خلدون" و"أحمد أمين" من المعاصرين. ومن الغرب أشار إلى ذلك الفيلسوف الفرنسي "ديدرو" والفيلسوف الألماني "كانط" الخ.[20]

5- تكليف الأطفال باستكشاف حقائق كنه العمل الأدبي، وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والصور بالطريقة التنقيبية.

وبإشراف جامعة "نانسي" كانت هناك عدّة ورش تعمل في مجال التجريب على تعليم النصوص الأدبية للصغار،[21] فالورشة الخامسة قامت بتجربة "التأمّل حول النص" حيث رأت أنه لا يفسح في المجال عادة أمام خيال الأطفال بسبب ضيق الوقت أو بحجة إنجاز البرامج، فأراد القائمون بالتجربة أن يحدثوا ردّة فعل لدى الصغير ودفعه إلى الكلام بواسطة النص والموسيقى، فلا شيء أجمل من الإصغاء إلى الطفل وهو يتحدّث بدلاً من تلقينه كلّ شيء ومن حمله على السكوت.

يقرأ المعلّم قسمًا من النص في الوقت الذي يصغي فيه الأطفال وبانتباه شديد يتخيّلون نهاية للقصة التي تتلى على مسامعهم. وقد أسفرت النتيجة عن أن هذا التدريب نال إعجاب الصغار أكثر من غيره إذ من الواضح أن الطفل لا يرى بعيني الكبير، فهو يصف الكون بألفاظه الخاصة، وبالحجم الذي يراه هو نفسه لا كما يراه المعلّم، فحينما يرى الكبير المشهد كاملا، يرى الطفل منه حادثة معيّنة ويقف طويلا عندها.

أمّا الورشة السادسة فقامت بتجربة حول إبداع النص، وأنّه يستطيع أن ينشئ نصا، وانّه يمكن إبداع النصوص التي هي أقرب إلى الشعر منها إلى النثر، ومن أجل هذه الغاية قدّمت عدّة تمارين لصقل الذهن من بينها الكلمات المتقاطعة التي تعدّ وسيلة ممتعة تبعث في نفوس الصغار الميل إلى الكلمات من خارج النصوص، وكانت الكلمات مجموعة بواسطة الصور وأخرى من دونها.

وثمّة تمارين متعدّدة حول إبداع النص مثل: الحرية تقوم بما يلي، وقد اهتمّ الصغار بهذا التمرين فإذا هم يكتبون: الحرية تقوم بعدم الذهاب إلى المدرسة.

وقامت الورشة التاسعة بتجربة حول "النص ونحن" (le texte et nous) فرأت أن غاية النص تتمثّل في: هل يمكن للنص أن يحمل الأطفال على الكلام؟ بواسطة الاتصال بالآخرين؟ بطرح المشكلات؟ بالمناقشة؟ وقد حدّدت المصطلحات على النحو التالي:

الكلام وعني به عن التعبير عن المشاعر.

الاتصال بالآخرين وقصد به توثيق الصلة معهم بالكلام.

طرح المشكلات حينما يلاحظ موضوع في النص يصلح للمناقشة.

المناقشة: وقصد بها المواجهة مع عدّة أشخاص لإبداء الرأي حول قضية مطروحة.

والاتصال بالآخرين أسلوب ملائم، إذ تحلل الأنباء التي يحملها إلينا الآخرون وينسّق مضمون هذه الأنباء، وكلّ نص يحتوي على الأقلّ على مشكلة، ويفضل بعض الصغار القصة القصيرة والأنشودة، كما يفضل غيرهم المقالة المنشورة في الصحف أو النصوص الكلاسيكية، وثمة ورشة أخرى قامت بتجربة حول عرض النص "Dire le texte" وقصد به قراءته بصوت عال، ثم إعادة هذه القراءة وصولا إلى القراءة الفضلى. ولدى كل تكرار يقدم تمرين جديد يسجل تقدما عن التمرين السابق بحيث لا يشعر الصغير بالملل، على أن تكون القراءة معبّرة وتفيض حيوية فيفهم النص بواسطة النص نفسه، لأن الرنين والنغم وحفظ الكلمات يؤثر في الصغار الذين يستمعون إلى النص ويجبرهم على الاتصال به اتصالا شخصيا وحسيا فتتوثّق العلاقة بينه وبينهم.

رابعًا- عوامل مساعدة على الفهم: ثمّة عوامل مساعدة على الفهم وتحسين التواصل اللغوي لدى الأطفال، ومن هذه العوامل:

1- اختيار الرموز اللفظية والكلمات الواضحة والمألوفة والمستمدّة من عالم الصغار، إذ إنّ صعوبة المفردات المستخدمة تؤدّي إلى عسر في الفهم، فكلمة "طفق" في الجملة "طفق يبحث عن ماء" أصعب من كلمة "أخذ" في الجملة "اخذ يبحث عن الماء" أو "اخذ يفتش عن ماء"

2- اختيار الجمل القصيرة لأن طول الجملة يكون أصعب على الذاكرة من القصيرة.

3- تخفيض عدد الأفكار في الجملة، إذ إنّ الجملة الطويلة المشتملة على عدد من الأفكار يكون أصعب على الفكر من الجمل القصيرة التي تشتمل على فكرة أو فكرتين، فجملة "وصل المدير إلى المدرسة قبل ساعة من وصول معاونه "أسهل من جملة"وصل المدير إلى المدرسة في يوم الاحتفال قبل ساعة من وصول

معاونه بصحبة أمين المكتبة" لأن الفكرة فيها أقلّ من الجملة الثانية، واستيعاب فكرها أسهل من استيعاب الفِكَر في الجملة الأخرى.

4- الابتعاد عن التعقيد في تركيب الجمل، فالتقديم والتأخير في التركيب يزيد الفهم صعوبة، فجملة أكرم الطالب المعلمُ أصعب من جملة "أكرم المعلم الطالب" فوقوع الكلمة في موقعها الطبيعي يسهل عملية الفهم، أمّا أن يرد المفعول به قبل الفاعل والخبر قبل المخبر عنه فيزيد الفهم صعوبة.

كما أن الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجملية فيها فاصل تكون أصعب من مثيلاتها التي تكون فيها المكونات متصلة، فجملة "وافقت المدرسة على القيام بالرحلة المدرسية بعد نقاش دام ساعات" أسهل من جملة "وافقت المدرسة بعد نقاش دام ساعات على القيام بالرحلة المدرسية"

5- الابتعاد عن الإيجاز المخل في عرض الفِكَر، فقد يظن الكاتب أو المتحدّث أن لدى المستقبل خبرة في الموضوع فيختصر في كلامه، وهذا الاختصار يؤدي إلى عسر في الفهم وعدم التمثّل.

6- إتباع الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير يسهل عملية الفهم، فجملة "القلمُ فوق الكتاب" أسهل للطفل من "الكتاب تحت القلم" وجملة "النقطة وسط الدائرة" أسهل من "الدائرة حول النقطة" وهكذا...

7- وضوح الفِكَر في الذهن لأن الوضوح يؤدي إلى الوضوح، في حين أن البلبلة والتشويش يؤديان إلى البلبلة والتشويش، وبقدر ما تكون الفكرة واضحة يكون التعبير عنها سهلا ويغدو الفهم مستساغا.

8- التدريب على أدراك وظيفة الكلمة في الجملة، وإدراك العلاقة بين أجزاء الجمل، وتكوين الميل إلى البحث عن المعاني، لأن أدراك ذلك كلّه يسهل عملية الفهم.

9- الاستعانة بالتقنيات لتوضيح المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان فالصور والمجسمات والخرائط والوثائق والأجهزة والمعدات تساعد على عملية الفهم.

الهوامش:

1- الدكتور محمود أحمد السيد – اللغة والدراسات الإنسانية – المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربيــة بدمشق (اللغة العربية والمعلوماتية) -2006م.

2- الدكتور محمود أحمد السيد – في طرائق تدريس اللغة العربية – الطبعة الرابعة-جامعة دمــشق 2003م- 2004م، ص25.

3- الدكتور نايف خرما – أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة – عالم المعرفة – الكويت 1987م.

4- الدكتور ياسين الأيوبي – اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في لبنان- الواقع والتحديات – مجمع اللغة الأردني، عمان 2005م، ص251.

5- كريمة أوشيش وفتيحة خلوت – طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط – مجلة اللسانيات – العدد الحادي عشر لعام 2006م مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية.

6- روي س يهجمان – اللغة والحياة والطبيعة البشرية – تر: حلمي أحمد السيد – ط1 – 1989م، ص106.

7- الدكتور محمود أحمد السيد – الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها- دار العودة – 1988م، بيروت ص33.

8- الدكتور محمود أحمد السيد – اللغة تدريسا واكتسابا- دار الفيصل الثقافية – الرياض – 1988م، ص210.

9 -Franc Marchand- le français tel qu ‘on l’enseigne- librairie la rouse- paris 1971.

10 – عبد القاهر الجرجاني – دلائل الإعجاز- بيروت، دار المعرفة دت، ص302.

11- الدكتور نبيل علي – تقانة المعلومات والثقافة- دار العين للنشر، القاهرة، 2006م، ص263.

12 – المرجع السابق. ص264.

13 – المرجع السابق. ص276.

14 – راشيل كوهن – التعبير الكتابي- مجلة المستقبليات- اليونيسكو- العدد 53 سنة 1985 ص41.

15 – الدكتور محمود أحمد السيد، اللسانيات وتعليم اللغة. دار المعرفة للطباعة والنشر، تونس 1998، ص179.

16- الدكتور محمود أحمد السيد – تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير من مراحل التعليم العام في الوطن العربي- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1976م.

17- الدكتورة ظبية سعيد السليطي – تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة 2002، ص296.

18 - Weaver, constrance : Teaching grammar in context, postsmouth (NH; Boynton cook publisher inc 1996 p167.)

19 – الدكتور رشيد أحمد طعيمة – وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية – فن الشعر- رسالة الماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.1981م.

20 – محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء. شرح محمود محمد شاكر، دار المعارف للطباعة والنشر ص8. وينظر:

-ابن قتيبة الدينوري –الشعر والشعراء- تحقيق محمود محمد شاكر، دار المعارف بمصر ص64.

-الآمدي (أبو القاسم الحسن بن بشر) الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تح: أحمد صقر دار المعارف بمصر، 1961م.

-القاضي علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه. تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجاوي. ط3، 1966م، ص413.

-مقدمة ابن خلدون، –الطبعة الرابعة- دار إحياء التراث العربي- بيروت، لبنان ص562.

-أحمد أمين – النقد الأدبي – الجزء الأول، مكتبة النهضة المصرية. ص18.

-الدكتور غنيمي هلال – النقد الأدبي الحديث – دار مطابع الشعب القاهرة، ط3، 1964م ص304.

21- المرجع الثامن، ص255.

أثر أغاني الأطفال في تكوين لغة الطّفل

د. عائشة عهد حوري
جامعة حلب، كلية التربيّة

مقدّمة: شهد العصر الحالي تغييرات شملت مختلف المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والتّكنولوجيّة، وأدّت هذه التّغييرات إلى تحوّلات في استخدام وسائل الإعلام، فقام المسؤولون عن إعداد برامج الأطفال باستيراد ما ليس له صلة بحياة الأطفال والمجتمعات الّتي يعيشون فيها، لهذا تأثّر الأطفال بما شاهدوه وسمعوه من أغانٍ لا تنسجم وطبيعة المجتمعات العربيّة من جهة، ولا ترتبط باللّغة العربيّة الّتي هي أصل الانتماء الوطنيّ والقوميّ من جهة أخرى، فاستغلّ التّجار رواج مسلسل الأغاني، فأنتجوا أغاني لا ترقى إلى المستوى اللّغويّ والفنيّ والمجتمعي، من هنا كان لابدّ من الوقوف عند هذا الواقع لتقصيه ميدانيًّا، للتوصّل إلى الحلول الّتي تتناسب ورفع مستوى الأغاني الموجّهة إلى الأطفال محليًّا وعربيًّا.

1- **مشكلة البحث وأهميّته:** اهتمّ الباحثون التّربويّون والأدباء بمسالة استخدام وسائل الإعلام بوصفها المؤثّر المباشر في حياة الأفراد والجماعات، والأهمّ المقدّم منها التّلفاز الّذي أخذ في الانتشار في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي مع تطوّر الأقمار الصّناعيّة الّتي أخذت تنقل القنوات الضّارة والنّافعة في آنٍ معًا فتحوّل هذا التّلفاز إلى أخطبوط مجهول الهوية يُبحر في كلّ مكان وزمان، وبدأت الشّركات التّجاريّة تُروّج سلعها الخاصّة بغزو عقول البشر بلا ضوابط، ولاسيما عقول الأطفال، وذلك ما تُثبته المحطّات التّلفازيّة سواء منها الخاصّة أو العامّة من أغانٍ مبتذلة لا ترتقي إلى عالم اللّغة الفصيح ومعايير التذوّق الفنّي، ولا تُراعي المجتمع الّذي يعيش فيه الأطفال على امتداد الوطن العربي، بهدف طمس معالم اللّغة لديهم، وإبعادهم عن بيئتهم الأسرية والقيم الّتي اكتسبوها، ليسهل انقيادهم

نحو المجتمع الغربي، وتقبّل تيّارات البرمجة المنظّمة لعقول الأطفال، وذلك وفق برنامج غربي يُضعف ارتباطهم بالتّراث العربيّ والإنساني.

إذا تأمّلنا الرّصيد الّذي قدّمه الشّعراء والكتّاب من كلمات تُغنى لأطفالنا في الماضي أدركنا عدم انصهار رجال اليوم في قرى العولمة الأمريكيّة وتيّاراتها الفرعيّة الّتي جنّدت عددًا كبيرًا لقيادة حملة فنيّة ولغويّة ضدّ اللّغة الأمّ، لأنّها لغة القرآن من جهة والمخزون الثّقافي العربي جميعًا.

نستخلص ممّا سبق أنّ خطورة التّلفاز لم تعدْ في الاستماع أو السّماع لِما يُقدّمه من أغانٍ للطّفولة، بل هي إبعاد الطّفل عن اللّغة الفصحى، واعتبار العاميّة هي لغة التّواصل بالآخرين، واللّغة الأجنبيّة هي الّتي يجب أنْ يغنى بها، أو يُمكن مزج بعض أغاني الأطفال ببعض الكلمات الأجنبيّة كالأغنية الّتي غنّتها (هيفاء وهبه) للأطفال واستخدمت فيها كلمة "جيّد" دالّة على الفعل الحسن واستخدام كلمة "مسيء" دالّة على الفعل السيء، فضلاً عن أنّ هذه الأغاني قد تؤثّر في النموّ المعرفي والسّلوكيّ للأطفال، ممّا ينعكس سلبًا على انحسار ثقافة المجتمع المحليّة وشدّ هؤلاء إلى مدار العولمة اللّغوي، بحيث يعيش فيه الأطفال غرباء اللّسان حتّى في أسرتهم ووطنهم، من هنا تتجلّى أهميّة تناول **أثر أغاني الأطفال في تكوين المخزون اللّغويّ لديهم**، وذلك حفاظًا على اللّغة العربيّة الفُصحى، وحسن استخدامها في مجال التّعليم والتعلّم.

إنّ تطوّر تقنيّة الاتّصالات والإلكترونيّات الّتي يشهدها عصرنا اليوم لجدير بالوقوف عند اختيّار المواد الّتي تبثّها وسائل الإعلام وفي مقدّمتها التّلفاز الّذي يتبوّأ المكانة الأولى في حياة الأسرة والأطفال خاصّة، فهم يحتاجون إلى اهتمام أكبر فيما يُشاهدون ويسمعون من أغانٍ قد لا تتناسب ومستويات الجيل الّذي نحرص على تربيته الثّقافيّة، ليتمكّن من الذّود عن حياض وطنه من عولمة الفكر واللّغة.

انطلاقًا من هذا الواقع في معظم أرجاء الوطن العربيّ كان لابدّ من تسليط الضّوء على الأغاني الموجّهة إلى الأطفال، وذلك بما يقدّم الفائدة اللّغويّة في حياتهم علميًّا وعمليًّا.

فمن المعروف أنّ هذه الأغاني تبثّ على أشكال مختلفة منها أغانٍ مستقلّة لمطربين ومطربات للكبار، أو أناشيد الكتب المدرسيّة كالرسّام الصّغير وموطني، ونشيد سورية الوطني، وبلاد العُرب أوطاني، وأغانٍ لمسلسلات الأطفال مثل: ماجد الهدّاف، سوبرمان، باورنجرز، المتحوّلون وسبيدرمان...)، والدّعايات (علكة سهام، فلة، ألعاب متفرّقة)، لنعرف مدى تأثير هذه الأغاني في الأطفال حاضرًا ومستقبلاً.

تتأتّى أهميّة البحث من أنّ الأطفال يقضون أوقاتًا طويلة أمام التّلفاز ويكتسبون منه الضّار والمفيد، الغثّ والسّمين، فلابدّ أنْ نبحث في الأغاني الموجّهة إلى الأطفال شكلاً ومضمونًا.

2- **أهداف البحث**: يهدف إلى الإجابة عن السّؤال الآتي:

- ما أثر الأغاني المتلفزة الّتي تقدّم إلى الأطفال في تكوين الرّصيد اللّغويّ لديهم؟

أمّا الفائدة من البحث فهي التوجّه إلى كتاب أغاني الأطفال، والمخرجين والمغنّين، لتبيين نقاط القصور والقوّة فيها من حيث مراعاة اللّغة الفُصحى الّتي تتناسب والمرحلة العمريّة للأطفال من جهة، وثقافة المجتمع الّذي نعيش فيه من جهة أخرى.

وجملة القول، يأمل البحث في التوصّل إلى اتّباع آلية خاصّة بثقافة الطّفل ليس في سورية فحسب، بل في الوطن العربيّ حفاظًا على لغتنا العربيّة من التحدّيات الّتي تُواجهها مثل: الثّورة التّكنولوجيّة، والعولمة اللّغويّة، فضلاً عن أنّ اختيّار الأغاني يقوم على ترغيب الطّفل في لغته الأمّ، بحيث تجعله يُمارسها في مواقف الحياة المتنوّعة.

لتحقيق هدف البحث استخدمت الأدوات الآتيّة: تحليل محتوى بعض جمل الأغاني المختارة، واستبانة لتعرف أثر هذه الأغاني في لغة الأطفال، واستطلاع آراء الأطفال حول الأغاني المقدّمة إليهم من خلال القنوات الفضائيّة العربيّة.

كذلك اقتصر البحث على عيّنة من مصادر تحليل محتوى أغاني الأطفال (CD) **"خمس أغان"** لمجموعة من النّجوم، سواء أكانت أغاني مستقلّة أُخذت من أفلام، أم مسلسلات، أم كانت مقدّمة للبرامج الخاصّة بهم، كذلك تركّزت فئة أفراد المجتمع من مختلف الشّهادات العلميّة أو المهن المتنوّعة على العينة القصديّة التي يرغب الأفراد فيها في الإجابة عن بنود أسئلة الاستبانات بموضوعيّة، كما هو مبيّن في الملحق رقم (1) بحيث بلغ عدد الأفراد فيها مئة فرد، بينما اقتصر مجتمع الأطفال على استطلاع الآراء، مستخدمة العيّنة العشوائيّة؛ لِتعرف مواطن الجذب والإقبال على هذه الأغاني، وذلك بحسب توزيع البيئة الطّبيعيّة في حلب وريفها إذْ اختير الأطفال من عمر خمسة إلى ثمانية، أيْ (من الطّفولة الثّالثة من مرحلة رياض الأطفال حتّى بداية الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي)؛ وذلك لأنّ بداية اللّغة قد تتشكّل عند الأطفال في هذه السّن، وقد بلغ عددهم مئتي طفلٍ وطفلةٍ، وتضمّن نصّ سؤال الاستطلاع: (ما الأغنية الّتي تحبّ سماعها)، سواء أكانت هذه الأغاني مستقلّة أم من أفلام مسلسلة، أم من برامج متنوّعة.

على هذا كلّه لابدّ من التعرف على علاقة الطّفل باللّغة الإنسانيّة عمومًا، لأنّها تحمل في طيّاتها شيئًا أكثر من كونها أصواتًا، وذلك بما فيها من تعبير عن دلالة معيّنة، فالصّوت اللّغويّ الّذي يصدر عن الأطفال هو صوت إراديّ يقصد به شيء ما، يُميّز به الطّفل بين أقرانه للدّلالة على الخبرات المُكتسبة من خلال التّواصل مع الآخرين، إنّه بحاجة إلى العيش في مجتمع يضطرّ إلى أنْ يتبادل معه الأخذ والعطاء في الماديّات والمعنويّات جميعًا، وهنا نجد أنّ قيمة اللّفظة تتحدّد بمقدار ما لديها من دلالة وشيوع، بحيث تسعف المتحدّث في المناسبات كلّها الّتي يحتاج فيها إلى أداء تلك الدّلالة، بحيث لا يعتري دلالتها هذه تغيّر أو التواء، ومعنى هذا أنّ اللّغة كلام مفيد، إذْ يدلّ على معنى، فهو يتركّب من ألفاظ أُسند كلّ منها إلى الآخر، لتدلّ على المعنى المقصود منها. أيْ أنّ التّعبير عن المعنى ينقل في الحقيقة صورة لهذا المعنى كما بدا في فكرة" (السيّد، 2001، ص 152، 153)

لهذا يمكن أنْ نبيّن أثر اختيار كلمات الأغاني الموجّهة إلى الطّفل في حياته في المجالات كافّة.

لاشكّ أنّ الأطفال يتعلّمون اللّغة من البيئة المحيطة بهم كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام من أهمّها التّلفاز الذّي يُسيطر اليوم على حياتهم أكثر من ذي قبل بسبب تعدّد المحطّات الفضائيّة الموجّهة إليهم، بحيث يقضي الأطفال وقتًا طويلاً نظرًا إلى انشغال الأمّ أو الأب عنهم بأمور الحياة سواء العمليّة أم التّرفيهيّة، أضف إلى ذلك أنّ معظم رياض الأطفال تضع من البرامج المقدّمة إليهم بعض الأغاني الّتي لا تهتمّ بتنمية الجانب اللّغويّ والحسّ الموسيقي، بل المهمّ المتعة لأجل المتعة، وليس الاستفادة منها في المواقف الحياتيّة، والسّعي نحو تكوين اللّغة الفصحى المبسّطة عند الأطفال.

ويمكن القول: إنّ الحديث عن أثر الأغاني في تكوين المخزون اللّغويّ عند الطّفل قد يكون أُشير إليه في ثنايا الكتب أو المقالات الّتي تناولت وسائل الإعلام (برامج الأطفال)، لكنّي لمْ أجدْ هذا البحث في دراسة خاصّة، لهذا اعتمدت فيه على الجانب الميدانيّ، لأنّه يفي بغرض البحث.

الجانب العملي:

نتائج البحث: لدى تحليل محتوى بعض ما يُقدّم اليوم من أغانٍ إلى الأطفال، والمقارنة بين واقع الأغاني بين الماضي وبينه في الحاضر نجد أنّ من الآثار السّلبيّة لشيوع الأغاني باللّهجة العاميّة عدم وجود رقابة لغويّة وتربويّة وفنيّة على أغاني الأطفال، ما جعل معظم الملحّنين يختارون كلمات الأغاني من هنا وهناك، ونحن نعلم أنّ الأغاني التّراثيّة الشّعبيّة الّتي غنّتها الأمهّات للأطفال باللّهجة العاميّة كانت تُؤدّي أهدافًا معيّنة منها: الاستمتاع والهدوء النّفسي، واتّباع السّلوك الحسن في حياته النّمائيّة، فالموسيقى المختارة للأطفال في القديم تغذّي الرّوح والنّفس وتُعطي إحساسًا بالجمال، مثل (يلا تنام يلا تنام) لفيروز، و(ماما زمانها جايه) لمحمد فوزي، (البلونة) لمحمد ضيا، وأغنية الفنّان وديع الصّافي (يا بني) الّتي تملأ شغاف القلب والعقل بالحماسة والتّضحية في سبيل نهضة الوطن، بينما نجد اليوم

ضعف الأغاني الحماسيّة بالقيّاس إلى الماضي، فضلاً عن أنّ هذه الأغاني لا تشبه الأغاني الّتي تُغنى بالعاميّة اليوم، لأنّ فيها موسيقى صاخبة تعتمد على حركة الجسد والإثارة الانفعاليّة، ممّا يجعل الأطفال يُقلّدونها آليًّا.

على هذا يُمكن القول: إنّ نتاج الأغاني الّذي ألّف في الماضي قد أسهم في بناء الطّفل لغويًّا واجتماعيًّا ووطنيًّا، حتّى غدا اليوم لسان الأوطان في المحافل الرّسميّة والأعياد الوطنيّة والاجتماعيّة، بينما نجد اليوم عدم تناسب الأغاني الموجّهة إلى الطّفل وثقافة المجتمع المحليّة، لأنّنا نغفل عن ازدياد عدد الأغاني على حساب النّوع.

فمن الجدير بالذّكر أنّنا إذا تابعنا أغاني الأطفال اليوم نجد عناوين كثيرة الصّالح منها والطّالح، وما زال أثر وقع كلّ أغنية على السّماع متفاوتًا بين جيل الأمس واليوم من خلال معطيات عدّة، إذْ تمّ التّركيز على بعض هذه المعطيات من دون الاهتمام بالجانب اللّغوي، كالأداء الحركي والصّوت والموسيقى والمونتاج مثل شخبط شخابيط، وشاطر، وعيد ميلاد (نانسي عجرم)، عندي بيسه (ماجدة الرّومي)... إلخ.

فالطّفل الّذي يُشاهد التّلفاز ويستمع ما يعرض له فيه، تعمل بعض الحواس لديه كالنّظر والسّمع واليدين، فضلاً عن القدرة العقليّة الّتي يُمكن أنْ تعمل في حالة مقاربة اللّفظ مع المعنى فقط. لهذا فهناك تفاوت بين إقبال الطّفل وإحجامه على محاكاة ما يعرض في التّلفاز، لأنّه يعتمد على مدى تقبّل هذا الطّفل للصّور المتحرّكة والموسيقى المرافقة للكلمات، لاسيما التّمثيل فيها: فهذه (نانسي) تُغنّي من خلال لوحة تمثيليّة فيها إثارة للخيال وتتابع بالحركات، باللّهجة المحليّة (شخبط شخابيط) لخبط لخابيط مسك القلم ورسم على الحيط،... وأغنية (شاطر) مين بيسمع كلمة أهلو شو منقلو: شاطر شاطر... هنا الموسيقى والصّور الحيّة تطغى على اللّفظ الفصيح.

إذا بدّلنا بعض كلمات أغنية شخبط شخابيط، وجدنا أنّنا يُمكن غناء الكلمات بالفُصحى مثلاً نقول:

خط الطّفل على الجدران ماذا تقولون له يا صغار

سلوك غير جميل

ملا ثياب رفاقه بالألوان ماذا تقولون له يا أطيار

سلوك غير جميل

وهكذا... نستطيع أنْ نتلاعب بالكلمات مع إطلاق أصوات محبّبة تعبّر عن القبول أو الرّفض في اتّخاذ السّلوك الإيجابي.

كذلك نجد أنّ هناك بعض المغنّين والمغنيّات يغنون بالفصحى للكبار لكن عندما يريدون الغناء للأطفال فهم يُزاوجون بين اللّغة الفصحى واللّهجة العاميّة مثل (هيفاء وهبه)، وهذا يجعل الاضطراب واضحًا في مفردات الأطفال، فهذه (ماجدة الرّومي) تبدأ أغنيتها بـ (عندي بيسه) أليس لفظ قطّة أجمل، ليتمّ التّماثل بين الصّورة والكلمة لدى الطّفل، لأنّنا نعلم جميعًا أنّ الأطفال ينجذبون إلى حركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإشارات وأسلوب الكلام، أيْ أنّهم يُحلّلون في أذهانهم توافق الصّورة مع الكلمة ليتمّ استيعاب معنى الكلمة، ثم يقومون بعد ذلك بعمليّة تركيب للكلمات عند استخدامها في مواقف الحياة المختلفة.

أمّا الطّريقة الّتي يروجون فيها هذه الأغاني فهي عبارة عن شريط (CD) يكتب على الغلاف أغاني النّجوم، ونحن نُدرك أنّ بعض هؤلاء النّجوم لا يغنون إلاّ باللّهجة العاميّة فكيف نقبل أنْ يغنوا للأطفال؟ كذلك بعض الملحّنين لا يهتمّون بضبط الكلمات لغوياً، المهمّ أن المقدّم لديهم هو الأداء الحركي والموسيقى، وهنا يتمّ التّركيز في هذه الأغاني على الموسيقى الّتي تجعل الطّفل يتحرّك لا إراديًّا بفعل السّماع لا الاستماع الّذي يهدف إلى تنمية التذوّق الفنّي لديه، لأنّ الموسيقى الّتي تُرافق الكلمات تُخاطب الرّوح والعقل والنّفس في آنٍ معًا، وهذا يجعل التلوّث السّماعي للّغة مألوفًا بعد أنْ كان ممنوعًا في الماضي، من هنا لابدّ أنْ نقف عند مصادر الأغاني، ونتساءل من الّذي يُؤلّف كلمات الأغاني؟ أهُم الشّعراء، أم الّذين يمتهنون صناعة التّلاعب بالكلمات وفق الموسيقى الحركيّة لا المعنى المُؤدّى منها؟ ما الهدف من الأغنية بالعاميّة المبتذلة الموجّهة إلى الأطفال وفيها إثارة للحواس أكثر

من تهذيب لنفس الطّفل؟ مثل: (إيده الواوا) الّتي انتشرت كفيروس الإنترنيت الّذي يخلط قواعد البيانات بعضها ببعض.

ويعدّ السّبب الرّئيس لتدنّي مستوى الأغاني الّتي تبثّ إلى الأطفال عبر غياب الخبرة العلميّة والاجتماعيّة والمسؤوليّة الوطنيّة لدى بعض القائمين على وسائل الإعلام الّذين يترتّب عليهم وضع الضّوابط لبثّ الأغاني للأطفال أو إنتاجها، لأنّها عامل من عوامل المحافظة على الانتماء الوطنيّ والهويّة القوميّة.

وجملة القول: إنّه على الرّغم من الإساءة لجيل الطّفولة في اختيّار كلمات الأغاني الّتي لا جذر لها في قاموس العربيّة، يبقى الجانب النّاصع من الطّفولة، وهو وجود شعراء كتبوا للأطفال، نذكر منهم: عبد الكريم حيدري، ونصرت سعيد وسليمان العيسى الّذين يعدّون من روّاد الكتابة للأطفال ليس في سورية فحسب، بل في الوطن العربي.

وخلاصة القول: إنّ كتابة الأغاني للأطفال يجب أنْ تكون بالفُصحى المبسّطة، لأنّها الأشدّ تأثيرًا في أذهان الأطفال ماضيًّا وحاضرًا ومستقبلاً، إذْ تمدّهم باللّغة السّليمة وتنمّي إحساسهم الفنّي، وتُربّي فيهم الذّوق الإنساني.

أمّا **الاستبانات** فقد قسّمت إلى قسمين: **الأوّل القسم المغلق** ويتألّف من ستّة عشر سؤالاً، و**القسم الثّاني** من ثمانية أسئلة كما هو مبيّن في الملحق (1).

ولدى تقصّي واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في القسم الأوّل تبيّن لنا ما يأتي:

1- تركّزت معظم نسب إجابات الموافقين على الأسئلة الآتية تواترها (16 ،12 ،9 ،4 ،3 ،5 ،1 ،15 ،7 ،2 ،13 ،6 ،10 ،14 ،8 11)، بحيث تضمّنت إكساب الأغاني باللّغة الفُصحى المهارات اللّغويّة المتنوّعة، وتعدّد مصادر الأغاني وترديد الطّفل الأغاني بلا فهم للمعنى، وإقباله عليها للإيقاع الموسيقي، واتّصاف استجابة الطّفل بالانفعاليّة لدى سماعه الأغاني، وتحدّد اتّجاهاته السّلوكيّة سلبًا أو إيجابًا، كذلك قلّة تركيز الأغاني على القدرة اللّغويّة للطّفل، وعدم الاستفادة منها في تنمية الرّصيد اللّغويّ لديه، ولا يراعى في اختيارها المعنى والمبنى، فضلاً عن

إسهام الأغاني بتنمية الذّوق الفنّي، وغرس القيم الإيجابيّة لديه، وبعد ذلك تتدرج الإجابات بالإشارة إلى تلويث لغة الطّفل بالأغاني العاميّة، فضلاً عن أنّ الأغاني تُوفّر كمًّا ثقافيًّا متنوّعًا، بينما تنخفض الإجابات حول الأسئلة الّتي تتضمّن ضبطًا لغويًّا للأغاني، ومحاكاة الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل، واستناد المغنين إلى الشّعراء في اختيّار كلمات الأغنيّة الموجّهة إلى الطّفل.

على حين نجد أنّ معظم نسب إجابات غير الموافقين اقتصرت بحسب تواترها على الأسئلة (10، 8، 11، 2، 5، 13، 1، 6، 7، 14، 15، 3، 9، 12، 4 16) الّتي تشمل تمكّن الطّفل من محاكاة الأغاني بسهولة، ومراعاة الضّبط اللّغوي، واعتماد تأليف الأغاني على الشّعراء، وقلّة تركيز الأغاني على القدرة اللّغويّة للطّفل، ومحاكاة الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل، ومساعدة الطّفل على نموّ الرّصيد اللّغويّ لديه، وتوفير الأغاني مخزونًا ثقافيًّا للطّفل، كذلك إسهام الأغاني في غرس القيم، وتنمية التذوّق الفنّي عند الطّفل، وتلويث لغة الطّفل بالأغاني العاميّة، فضلاً عن عدم مراعاة اختيّار الأغاني وفق المعنى والمبنى، وتحديد الأغاني الاتّجاهات المتنوّعة لدى الطّفل، وتأثير الموسيقى في ترديد الأغاني بلا معنى، وتعدّد مصادر الأغاني بلا ضوابط، واتّصاف استجابة الطّفل للأغاني بالانفعاليّة، وإكساب الأغاني بالفصحى المهارات اللّغويّة المتنوّعة.

أمّا إجابات المحايدين فقد اقتصرت النّسب بحسب تواترها على الأسئلة (11- 15- 6- 14- 8- 13- 10- 7- 4- 2- 1- 3- 9 5- 12- 16) الّتي شملت اعتماد تأليف الأغاني على الشّعراء، وعدم اختيّار الأغاني بحسب المعنى والمبنى، وتوفير الأغاني المضمون الثّقافي المتنوّع للطّفل وتلويث لغة الطّفل بالأغاني العاميّة، وإغفال الضّبط اللّغويّ للأغنية، ومحاكاة الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل، فضلاً عن أنّ استجابة الطّفل للأغاني تتّصف بالانفعاليّة وتُسهم الأغاني في زيادة الرّصيد اللّغويّ لدى الطّفل، وتحدّد الاتّجاهات المختلفة لديه، كذلك اهتمام الطّفل بالموسيقى أكثر من الكلمات الّتي يردّدها آليًّا، وقلّة

التّركيز على القدرة اللّغويّة في اختيّار كلمات الأغاني، فضلاً عن تعدّد مصادر الأغاني، وإكساب هذه الأغاني مهارات لغويّة متنوّعة.

ممّا سبق نستخلص أنّ إجابات أفراد المجتمع تفاوتت بين الموافقين وغير الموافقين والمحايدين، بحيث تمثّل الإجابات ثقافة الأفراد وتنوّعها، ومدى تقبّل هؤلاء الأفراد لهذا الكمّ من الأغاني الّذي لا يستند إلى معايير في الأداء والكلمات والموسيقى، فهذه الإجابات مثّلت أغلب شرائح المجتمع واتّجاهاتهم نحو ما يقدم إلى أطفالهم عبر التّلفاز الّذين يُشاهدون، ويسمعون مع أطفالهم هذه الأغاني، كذلك يعرفون أنّه من الخطأ تلويث لغة الطّفل بالأغاني الّتي توجّه بالعاميّة إلى الأطفال لكن نظرًا لشيوع هذه الظّاهرة في الحياة الاجتماعيّة والمدرسيّة ووسائل الإعلام تغافلوا عنها من جهة، وأخذوا يشكون من تغيّر اتّجاه أبنائهم نحو ثقافة المجتمع المحليّة من جهة ثانية، فضلاً عن التذمّر من ضعف أبنائهم في اللّغة العربيّة من جهة ثالثة.

أمّا النّتائج الخاصّة **بأسئلة القسم الثّاني** من **الاستبانة** فقد تفرّعت إلى ثمانية أسئلة، تركزّت الإجابات في الأسئلة الأربعة الأولى بحسب تواترها على أنّ أفراد المجتمع يُفضّلون بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال بالفصحى، وأنّ الأطفال ينجذبون إلى الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ هذه الأغاني تنمّي الرّصيد اللّغويّ لديهم في الحياة العمليّة، كذلك يرغب الأطفال في ترديد الأغاني المتنوّعة، وأغاني المسلسلات، ويُمكن أنْ يستفيد الأطفال من لغة الأغاني في حياتهم الدّراسيّة، وتنخفض الإجابات عندما تتعلّق بانجذاب الأطفال نحو الكلمات فقط، وحبّ ترديد كلمات البرامج المنوّعة، وعدم الرّضا عن الأغاني الّتي تبثّ باللّهجة العاميّة.

ممّا سبق نجد أنّ إجابات أفراد المجتمع تركّز على بثّ الأغاني باللّغة الفصحى أكثر من العاميّة، وانجذاب الأطفال نحو الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ تأثير الأغاني في حياة الأطفال العمليّة أكثر من

الدّراسيّة، كذلك ترديد الأطفال الأغاني الّتي يُشاهدونها في التّلفاز كالأغاني المنوّعة، وأغاني المسلسلات أكثر من أغاني البرامج المختلفة.

وهكذا نجد أنّ أفراد المجتمع مسؤولون عن قبول شيوع الأغاني المتنوّعة بلا ضوابط على الكلمات أو الصّور أو الموسيقى، فضلاً عن أنّ الرّضا عن ترديد الأغاني وانتشارها في المجتمع المحلّي والمدرسيّ أصبح مبتذلاً، لهذا لابدّ من وضع ضوابط للأغاني الموجّهة إلى الأطفال، ما ينعكس سلبًا على حياة أطفالنا حاضرًا ومستقبلاً.

وتضمّن **السّؤال الخامس** الفوائد الّتي يُمكن أنْ يجنيها الأطفال عند وضع معيار لضبط لغة الأغاني، نذكر من أهمّها: تنمية الرّصيد اللّغويّ لدى الأطفال وإكسابهم مهارات الاستعمال السّليم للكلمات، وتنمية الحسّ الفنّي والذّوق العامّ لديهم، وتعلّم القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والقوميّة والثّقافيّة، والتّمييز بين المعاني الّتي تتضمّنها الأغاني، والإحساس بالعروبة والشعور بالمسؤوليّة، فضلاً عن الإسهام في نموّ الذّكاء اللّغويّ لديهم، وتهذيب أخلاقهم.

نستخلص ممّا سبق أنّ هذه الفوائد الّتي يُمكن أنْ تتحقّق إذا اهتمّ القائمون على برامج الأطفال، بضبط واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال عبر التّلفاز، ما يؤدّي إلى تحقيق السّلامة اللّغويّة والمجتمعيّة في البيئة الّتي يعيشون فيها.

واحتوى السّؤال السّادس على الآثار الّتي تنجم عن بثّ الأغاني باللّهجة العاميّة في لغة الطّفل، وذلك بحسب تواترها في إجابات الاستبانات:

ابتعاد الأطفال عن اللّغة الفُصحى في الكلام، وفساد التذوّق الفنّي لديهم واعتياد اللّهجة العاميّة، وتدنّي المُستوى اللّغويّ لديهم علميًّا وعمليًّا، ما يُؤثّر في ضعف التّواصل اللّغويّ والاجتماعيّ لديهم مع الآخرين.

بينما شمل السّؤال السّابع الآثار النّاجمة عن بثّ الأغاني باللّغة العربيّة الفُصحى المُعْربة: التآلف بين الأطفال ولغتهم، بحيث يتمكّنون من استعمال المفردات في المجالات كافّة، وذلك باختيّار الكلمة الّتي تتناسب والفكرة الّتي

يرغب بالتّعبير عنها، فضلاً عن تقوية مهارات النّطق بالفصحى، وتنوّع الثّقافة اللّغويّة لديهم، وهذا يُؤدّي إلى استخدام اللّغة الفصحى في جوانب حياتهم.

أمّا السّؤال الثّامن فقد تضمّن المقترحات الّتي وردت في إجابات الاستبانات بحسب تواترها: التقيّد بالفصحى في اختيّار كلمات الأغاني الموجّهة إلى الأطفال بحيث تراعي المرحلة العمرية وميولهم، وتتضمّن قيمًا وأهدافًا معيّنة، كذلك تنمّي التّذوّق الفنّي لديهم، وتُسهم في غرس القيم والاتّجاهات تجاه البيئة الّتي يعيشون فيها وتستمدّ كلمات الأغنية من قضايا الأطفال واهتماماتهم، وتبتعد عن العاميّة المبتذلة، والمزاوجة بين العاميّة واللّغة الأجنبيّة الثّانية ووضع المعايير لضبط هذه الأغاني من قبل المتخصّصين باللّغة والفنّ وعلم نفس الطّفل والقائمين على إعداد برامج الأطفال؛ لتنسجم ومستويات التّفكير عند الأطفال، وترسيخ المفاهيم السّليمة لديهم حول ثقافة المجتمع الّذي يعيشون فيه محليًّا أو عربيًّا.

من خلال النّتائج السّابقة نستخلص أنّ الأطفال يُفضّلون بثّ الأغاني الّتي يكون إيقاعها الموسيقيّ صاخبًا، وفيها إثارة انفعاليّة تعتمد على لغة الجسد أكثر من الكلمات، لأنّهم اعتادوا اللّهجة العاميّة في البيئة الّتي يعيشون فيها حتّى البيئة المدرسيّة، فأصبح الأطفال يُقبلون على كلّ أغنية تحرّك أجسادهم من دون فهم للمعنى، وهذا يُسيء إلى حياة الأطفال الّذين يسهل انقياد تفكيرهم نحو العولمة اللّغويّة المنظّمة للقضاء على اهتمام أبناء الأمّة العربيّة بلغتهم الأمّ والحفاظ عليها فيجب علينا أنْ نُسارع إلى الاهتمام بما يُقدّمه التّلفاز بوصفه وسيلة رئيسة من وسائل الإعلام الّتي تشدّ حياة ملايين الأطفال إليه، بغية إبعاد بدائل التآمر الّتي تحاك ضدّ هذه الأمّة.

أمّا نتائج تحليل استطلاع آراء الأطفال حول الأغنية المفضّلة لديهم فنجد أنّ الأسرة تُسهم في توجيه استماعهم إلى الأغاني في التّلفاز عبر القنوات الفضائيّة، من الأغاني الّتي ذكرها الأطفال بحسب تواترها:

1- أغاني منوّعة: شخبط شخابيط، شاطر شاطر، عيد ميلاد الكتكوتة، إيده واوا ...

2 - أغاني مسلسلات الأطفال: تيلا تابيز، سبيدرمان، تويتي، توم وجيري، ساندريلا، بات مان، ساندبيل، مومياء، أبطال النينجا، فلة.

3 - أغانٍ شعبيّة: ماما زمانها جاية، البلونة ...

4 - أغانٍ دينيّة: يا طيبة، أغلى صلاتي، يا مكة، يا محمّد، يا ربّي يا أطفال المدينة، أرض السّماء بتحبك.

5 - نشيد مدرسي: النّظافة، الأرنب نط، المدرسة، ماما يا حلوة، آه أسناني، لو سمحت يا مامي، أحلى روضة ...

6 - نشيد الكتب المدرسيّة: ستّ سنوات، الرّسام الصّغير، موطني، نشيد البعث، النّشيد السّوري ...

7 - أغاني الدّعايات: فلة، ألعاب الأطفال.

8 - أغاني الكبار: عمرك شفت باب عم يبكي، تقصّر تنورة ...

نستخلص من هذه الإجابات أنّ الأطفال يُقبلون على استماع هذه الأغاني ومشاهدتها لعوامل عدّة أهمّها: الموسيقى والحركة، وأنّ الأسرة لها الدّور الكبير في توجيه أطفالها نحو الأغاني الّتي يجب حفظها كالأغاني الدّينيّة، كذلك هناك أُسر لا تُبالي بما يُشاهده الأطفال من أغانٍ عبر القنوات الفضائيّة ويُردّدونها بلا فهم لمعناها، وأُسر أخرى توجّه أطفالها نحو الأغاني المنوّعة الهادفة.

وتأتي المدرسة بدور آخر في تعليم الأناشيد الّتي تحمل قيمًا متنوّعة واتّجاهات صحيحة نحو البيئة الّتي يتعامل معها الأطفال، فضلاً عن ذلك أنّ هذه الأناشيد بالفصحى، لكن لا توجّه هؤلاء الأطفال إلى الرّبط بينها وبين الاستعمالات اللّغويّة المُختلفة.

وهكذا إذا نظرنا إلى الكمّ الكبير من الأغاني الّتي يُردّدها الأطفال نجد أنّ اللّهجة العاميّة تُسيطر على ألسنتهم، لأنّ معظم الأطفال لا يُقبلون على الأغاني من أجل الكلمة، بل من أجل الإيقاع للصّاخب والحركات، والإشارات الّتي تعتمد عليها الأغاني. وإنّ توجيه الأسر نحو الأغاني الدّينيّة لا يتأتى من السّلامة اللّغويّة، بل من اعتقاد دينيّ يجعل الأطفال يردّدونها.

نستخلص ممّا سبق أنّ سيطرة الأغاني العاميّة المبتذلة قد أفسدت المخزون الثّقافيّ عند الأطفال، وأصبحوا لا يميزون بين الفصيح والعامي، ولا بين معاني الأغاني، ما انعكس سلبًا على استعمال مفردات اللّغة لديهم في المجالات كافّة.

هذا الواقع يفرض علينا اليوم وضع معايير لكلمات الأغاني الموجّهة إلى الأطفال، بحيث نعمل على ارتقائها من النّاحية اللّغويّة والمجتمعيّة، بعد أنْ أصبحت بعيدة عن القاموس اللّغوي، والنّمط اللّغويّ الفصيح المبسّط.

التّوصيّات: خلص البحث إلى التّوصيّات الآتية:

1 - الاعتماد على المتخصّصين بلغة الطّفل وعلم نفس الطّفولة، وطرائق تعليم الطّفل في اختيّار ضوابط لأغاني الأطفال محليًّا وعربيًّا.

2 - التوجّه إلى وسائل الإعلام كافة للنّهوض بواقع أغاني الأطفال.

3 - قيام المسؤولين عن رعاية الأطفال في المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة بغرس المفاهيم الصّحيحة حول مختلف القضايا اللّغويّة والتّربويّة عند الأطفال.

4 - وضع برنامج في التّلفاز حول معايير لضبط الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

5 - القيام بمسابقات لأفضل كلمات تغنى للأطفال، وذلك ضمن فعاليّات المهرجانات المحليّة والعربيّة، للارتقاء بها.

6 - انتقاء الشّعراء المجيدين والمهتمّين بقضايا الأطفال واهتماماتهم في المجالات كافّة.

7 - عمل دورات تأهيليّة لإعداد الكوادر الإعلاميّة المسؤولة عن اختيّار كتاب الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

8 - إبعاد أغاني الأطفال عن المتاجرة فيها عبر القنوات الفضائيّة محليًّا وعربيًّا.

9 - إحداث قانون يحمي الأطفال من تيار الأغاني ذات المستوى المتدنّي محليًّا وعربيًّا.

10- تأسيس هيئة فنيّة في نقابة الفنّانين تصنّف المغنين والمغنيّات الّذين يغنون للأطفال، هدفها منح شهادة بالغناء للأطفال ضمن ضوابط معيّنة.

11 - القيّام بمهرجانات محليّة وعربيّة لرفع مستوى الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

12 - إقامة ندوات ومؤتمرات محليّة وعربيّة حول واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

13 - تأهيل أفراد في المعهد الموسيقيّ العربي، بهدف تعليم الغناء للأطفال وفق اللّغة العربيّة الفُصحى المبسّطة.

المقترحات:

1 - قيام دراسات عربيّة مشتركة تؤرّخ زمن الأغاني الموجّهة إلى الأطفال وتصنّفها منذ نشأتها حتّى اليوم، للاطّلاع على تطوّر المسيرة الفنيّة لها، وما اعتراها من نجاح أو فتور.

2 - قيام بحوث تحليليّة حول محتوى الأغاني الموجّهة إلى الأطفال محليًّا وعربيًّا، للوقوف عند الثّغرات الّتي بدت في هذه الأغاني، لتلافيها وتعزيز نقاط القوّة فيها.

3 - القيّام بدراسات حول إيجاد معايير عربيّة للأغاني الموجّهة إلى الأطفال تتناسب والمجتمع الّذي يعيشون فيه.

المراجع:

1 - السيّد، محمود أحمد (2001)، علم النّفس اللّغوي، مطبوعات جامعة دمشق.

الملحق رقم (1).

استبانة للوقوف على وجهات نظر الجمهور حول بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في التّلفاز في القنوات الفضائيّة العربيّة.

أخي/ أختي

تحيّة عربيّة وبعد.

تهدف الاستبانة إلى الإجابة على السّؤال الآتي: **ما أثر الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في اكتسابهم اللّغة السّليمة؟**

وذلك من خلال الواقع الحالي الّذي آلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال عبر التّلفاز للوقوف على اللّغة الّتي يغنى بها، وانعكاس هذه اللّغة على حياة الطّفل علميًّا وعمليًّا، ودرء مخاطر البعد عن اللّغة العربيّة، والمحافظة عليها في المجالات كافّة لأنّ الأطفال يكتسبون اللّغة من مصادر مختلفة، نذكر منها البيت والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام لاسيما التّلفاز الّذي يُمكن أنْ نعده ألصق بحياة الطّفل.

تتألّف الاستبانة من قسمين: القسم الأوّل: يتوزّع على مجموعة بنود، تتألّف من ستّة عشر سؤالاً، والقسم الثّاني يشتمل على أسئلة مفتوحة تتضمّن ثمانية أسئلة حول تأثير الأغاني في لغة الطّفل؛ للوقوف على المستوى اللّغويّ الّذي وصلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال، وعرض آراء الجمهور المتلقّي لهذه الأغاني، ثمّ التوصّل إلى المقترحات الّتي تُسهم في الارتقاء بواقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال من خلال التّلفاز.

يُرجى الإجابة عن البيانات الأساسيّة بوضع إشارة (×) أمام الإجابة الّتي تتناسب ووضعك العلمي والمهني:

المهنة:

الشّهادات الّتي تحملها: ابتدائيّة ... إعداديّة ... ثانويّة ...

معهد لتأهيل المعلّمين ... معهد إعداد المدرّسين ... إجازة جامعيّة ...

شهادات عليا: (دبلوم) ... ماجستير ... دكتوراه ...

يرجى الإجابة بوضع إشارة (×) في المكان المخصّص في الجدول الموافق بحسب ما تجده يُوافق واقع الأغاني المشاهدة في التّلفاز:

مثال توضيحي: تلقى الأغاني باللّهجة العاميّة الرّضا عنها.

الاستجابات

موافق	محايد	غير موافق
		×

القسم الثّاني: يتضمّن أسئلة مفتوحة عن تأثير الأغاني في لغة الطّفل من خلال التّلفاز.

يُمكن أنْ تُدلي برأيك في المكان المخصّص له.

وشكرًا على تعاونكم

الباحثة د. عهد حوري

ضع إشارة (×) تحت الكلمة الّتي تعبّر عن رأيك في كلّ عبارة من العبارات الآتية:			
بنود الأسئلة	موافق	محايد	غير موافق
1- تنمي الأغاني الّتي يسمعها الطّفل الرّصيد اللّغوي.			
2- تُسهم الأغاني في غرس القيم لدى الطّفل.			
3- تُحدّد الأغاني الاتّجاهات لدى الطّفل.			
4 - تتّسم استجابة الطّفل للأغاني بصبغة انفعاليّة لا إدراكيّة.			
5- لا تهتمّ الأغاني بالتّركيز على القدرة اللّغويّة للطّفل.			

6- تُوفّر الأغاني مضمونًا ثقافيًّا متنوّعًا لدى الطّفل.			
7- تُنمّي الأغاني التذوّق الفنّي عند الطّفل.			
8- يراعى في اختيّار الأغاني الضّبط اللّغويّ للكلمات.			
9- تؤثّر الموسيقى في ترديد الطّفل الأغاني بلا معنى.			
10- لا يتمكّن الطّفل من محاكاة الأغاني بسهولة.			
11- يعتمد في تأليف الأغاني على الشّعراء.			
12- تؤخذ كلمات الأغاني من مصادر متنوّعة.			
13- تحاكي الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل.			
14- تهدف الأغاني باللّهجة العاميّة إلى تلويث لغة الطّفل معنى ومبنى.			
15- لا يراعى في اختيّار الأغاني توافق المعنى والمبنى.			
16- تكسب الأغاني باللّغة الفصحى المهارات اللّغويّة المتنوّعة.			

2- القسم المفتوح:

1) - ما الأغاني الّتي يحبّ الأطفال ترديدها؟

أ- أغانٍ مختلفة؟

ب- أغاني مسلسلات الأطفال؟

ج- أغاني البرامج المنوّعة؟

2)- هل تؤثّر الأغاني في تكوين الرّصيد اللّغويّ عند الطّفل:

أ- في الحياة المدرسيّة؟

ب- في الحياة العمليّة؟

3)- هل تعتقد أنّ الطّفل ينجذب إلى الأغاني بسبب:

أ- الصّور المتحرّكة؟

ب- الكلمات؟

ج- الموسيقى؟

4)- هل أنت راض عن بثّ الأغاني:

أ- باللّهجة العاميّة.

ب- باللّغة الفصحى المبسّطة.

5)- اذكر الفوائد الّتي يمكن أنْ يجنيها الطّفل عند وجود معيار لضبط لغة الأغاني يُسهم في ارتقائها؟....

6)- اذكر الآثار الّتي تنجم عن بثّ الأغاني باللّهجة العاميّة في لغة الطّفل.....

7)- اذكر الآثار الّتي تسفر عن بثّ الأغاني باللّغة الفصحى المعربة...........

8)- ما المقترحات الّتي يجب الأخذ بها عند تأليف الأغاني الموجّهة للطّفل؟

أ- ....

ب- ....

ج- ....

التداخل اللغويّ والتحوّل اللغويّ

د. علي القاسمي

خبير بمكتب تنسيق التعريب بالرباط

التداخُل اللغويّ: يعرّف اللسانيّون الغربيّون التداخل اللغويّ، عادةً، بأنّه تأثير اللغة الأُمّ على اللغة التي يتعلّمها المرء (Skiba, 2001:1)، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأُمّ بعنصرٍ من عناصر اللغة الثانية (MacKay, 1969: 109). ويعني العنصر هنا صوتاً أو كلمةً أو تركيباً.

ولكنّنا ننظر إلى التداخل اللغويّ بوصفه انتقال عناصر من لغة (أو لهجة) إلى أُخرى، في مستوىً أو أكثر من مستويات اللغة: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والمفرداتيّة والدلاليّة والكتابيّة، سواء أكان الانتقال من اللغة الأُمّ إلى اللغة الثانية أو بالعكس، وسواء كان هذا الانتقال شعوريّاً أو لا شعوريّاً. فإذا تأثّرت اللغة العربيّة الفصيحة التي يتكلّمها الطفل العربيّ بلهجته العاميّة أو باللغة الأجنبيّة التي يتعلّمها، فإنّنا نعدّ ذلك من باب التداخل اللغويّ كذلك.

وقد ظهر مفهوم "التداخل اللغويّ" في النصف الأوّل من القرن العشرين عندما سيطر السلوكيّون على ميدان الدراسات النفسيّة واللسانيّة، ودأبوا على النظر إلى الكلام بوصفه عادةً لفظيّةً لا يختلف عن العادات السلوكيّة الأُخرى من حيث اكتسابها بالمران والتكرار والتعزيز، حتّى يتكلّم المرء بسهولة ويُسر دون أن يبذل جهداً فكريّاً يُذكَر، تماماً كما يتعلّم الطفل المشي (Skinner 1947). ونتيجةً لتأصُّل عادة التكلّم باللغة الأمّ، فإنَّ الطالب ينقل بعض عناصرها بصورة لا شعوريّة إلى اللغة الجديدة التي يتعلّمها.

ونتيجةً لذلك فقد ظلَّ المختصّون في تعليم اللغات الأجنبيّة، حتّى أواخر الستينيّات من القرن العشرين، يرون أنَّ معظم الأخطاء التي يقترفها المتعلّمون هي نتيجةٌ لتأثيرات اللغة الأُمّ على اللغة الثانية.

مستويات التداخل اللغويّ: وتظهر تأثيرات اللغة الأُمّ على اللغة الثانية التي يتعلّمها المرء في مستويات لسانيّة متعدِّدة، وهي:

1) **المستوى الصوتيّ**: يؤدّي التداخل في المستوى الصوتيّ إلى ظهور لهجةٍ أجنبيّةٍ في كلام المتعلّم تبدو واضحة في اختلافٍ في النبر والقافية، والتنغيم وأصوات الكلام.

وحتّى إذا كانت الوحدة الصوتيّة (الفونيم) موجودةً في لغة الأُمّ واللغة الثانية فإنّ نطقهما يختلف صوتيّاً، ما يؤدّي إلى ظهور تلك اللهجة الأجنبيّة في كلام المتعلّم ويضرب لنا فرانسز ماكي (MacKay, 1969:23) مثلاً على ذلك فيقول: إنَّ الوحدة الصوتيّة /b/ يتطّب نطقها حصر الهواء وذبذبة الحبال الصوتيّة لإنتاج الصوت. وعلى الرغم من أنَّ هذه الوحدة الصوتيّة موجودة في اللغات الألمانيّة والإنكليزيّة والفرنسيّة والروسيّة، فإنَّ كمّيّة الصوت المُنتَج يختلف من لغةٍ إلى أُخرى. ويمثِّل للاختلافات النسبيّة في التصويت بالنقاط (....) في الشكل التالي:

الألمانيّة — ...... —

الإنكليزيّة – .... –

الفرنسيّة - .... -

الروسيّة - .... -

وأثناء الكلام باللغة الثانية يتأثّر المتعلّم بعادته في نطق الصوت /b/ بلغته الأم فيحصل فرقٌ صوتي (فونيتيكيّ). ويضيف ماكي قائلاً إنَّ مفردات اللغة الألمانيّة مثلاً، لا تنتهي بالأصوات الانفجاريّة المجهورة مثل /b/ و /d/ و /g/، وإنَّما بالأصوات الانفجاريّة المهموسة مثل /p/ و /t/ و /k/. ولهذا فإذا كان الطالب الألمانيّ يتعلّم اللغة الفرنسيّة، فإنَّ نُطْق كلمة herbe الفرنسيّة التي تنتهي بـ /b/ مجهورة سيسبِّب له صعوبة.

2) **المستوى النحويّ**: يؤدّي تأثير نحو اللغة الأُمّ على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلِّم في أخطاء تتعلَّق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة)، وفي استخدام الضمائر، وفي استعمال عناصر التخصيص (مثل أل التعريف) وأزمنة الأفعال وحُكم الكلام (مثل الإثبات، والنفي، والاستفهام، والتعجُّب، إلخ.).

فالطالب السنغاليّ من الناطقين بلغة الولوف أو الماندنجا، مثلاً، قد يجد صعوبة في استخدام الضمائر وأسماء الإشارة لدى تعلُّمه اللغة العربيّة، لغياب التذكير والتأنيث في هاتين اللغتَين. وقد تسمع أحد السنغاليّين يقول: "هذا البنت الطويل هو أختي وهو يدرس معي." ومعلوم أنَّ الخلط بين المذكر والمؤنث في العربيّة قد يؤدِّي إلى اللبس في المعنى وإعاقة الاتّصال والتفاهم (القاسمي، 1979: 182- 183).

3) **المستوى المفرداتيّ**: يؤدّي التداخل اللغويّ في هذا المستوى إلى اقتراض كلمات من اللغة الأُمّ ودمجها في اللغة الثانية عند الكلام بها. وإذا كانت الكلمة مستخدَمة في اللغتَين ولكن بمعنيَين مختلفَين، فقد يستخدمها المتعلِّم بمعناها في لغته الأُمّ وهو يتحدّث باللغة الثانية.

4) **المستوى الدلاليّ**: عندما تضمُّ اللغتان الأولى والثانية كلمةً واحدةً ولكنّها تُستعمَل بمعنيَين مختلفَين، فإنَّ متعلِّم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى. والأمثلة كثيرة في هذا الباب. فكلمة location بالفرنسيّة تعني "تأجير" وفي الإنجليزيّة تعني "موقع"، والبون الدلاليّ شاسع بينهما ويسمّي الفرنسيّون هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلاً المتباينة مضموناً بالأخوات المزيّفات.

5) **المستوى الكتابيّ**: يقع المتعلِّم في أخطاء في الكتابة بسبب التداخل في حالتَين:

الأولى، عندما يلفَظ الحرفُ بصورةٍ مختلفةٍ في لغته أو لهجته الأُمّ، فيميل إلى كتابته طبقاً للفظه، كما يكتب التلميذ المغربيّ، مثلاً، "ثلاثة" بالتاء "تلاتة".

الثانية، عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في استخدام نظامٍ كتابيٍّ واحد، كما هو الحال في الأورديّة والعربيّة، إذ يميل الطالب الباكستانيّ الذي

يتعلّم العربيّة، إلى كتابة الكلمات العربيّة كما يكتبها بالأورديّة، وقد يقترف الخطأ بسبب ذلك، إذا كانت كتابة تلك الكلمة مختلفة بالعربيّة عنها بالأورديّة.

أنواع التداخل اللغوي: إنَّ نوع التداخل اللغويَّ يعتمد على إحدى حالتَين:

(1) **التداخل السلبيّ**: ويقع هذا النوع من التداخل للمتعلّم وهو يحاول أن يتكلَّم باللغة الثانية، حينما يستبدل بصورة لا شعوريَّة عناصر من لغته الأُمّ المتأصِّلة في نفسه بعناصر من اللغة الثانية. ويتسبَّب هذا النوع في كثير من الصعوبات التي يواجهها الطالب. (Corder,1975: 201-218)

(2) **التداخل الإيجابي**: ويقع هذا النوع من التداخل عندما يحاول الطالب فهمَ ما يسمع من اللغة الثانية. وكلَّما ازداد التشابه بين لغة الطالب الأُمّ واللغة الثانية التي يتعلَّمها أصبح فهم اللغة الثانية أيسر. وهذا ما نلاحظه، مثلاً، لدى الناطقين باللغات اللاتينيّة، حيث يستطيع الطلاب الإسبان فهمَ ما يسمعونه من اللغة الإيطاليّة أو الفرنسيَّة التي يتعلَّمونها. ولكن عندما يريد الطالب أن يستخدم كلمةً فرنسية مثلاً، مشابهة لكلمةٍ في لغته الأُمّ فإنَّه قد يقع في الخطأ. فهنالك فرق كبير بين تعلُّم كلمة وبين كيفيّة استعمالها في الكلام. وعندما يتعلَّم الفرد لغةً ثانيةً فإنَّه يميل إلى إخضاعها إلى أنماط لغته الأُمّ. (MacKey,1965:109)

تشخيص التداخل اللغويّ: حاول بعض اللسانيّين وضع قوانين لتوقُّع الصعوبات التي يواجهها الطالب في تعلم لغة من اللغات، وتوقُّع الأخطاء التي سيرتكبها في مسيرته، تماماً كما يضع الفيزيائيون، مثلاً، قوانين لغليان الماء عند درجة معينة من التسخين، غير مدركين أنَّ البشر أكثر تعقيداً من العناصر الطبيعيّة ولا يمكن توقُّع سلوكهم بالسهولة نفسها. فلا يمكن التنبُّؤ بكيفيّة استعمال الفرد للُّغة التي يتحدّث بها بنفس الطريقة التي يتنبأ فيها الفلكيّ بكسوف الشمس أو خسوف القمر. (MacKey: 111)

ومع ذلك فإنَّ هؤلاء اللغويِّين ابتكروا طريقتَين لتوقُّع الأخطاء التي يرتكبها متعلّم اللغة الثانية:

(1) التحليل التقابليّ: وتتبني هذه الطريقة على إجراء مقارنة بين نظامَي اللغتَين : لغة الطالب الأُمّ واللغة الثانية التي يتعلّمها ، في المستويات الصوتيَّة والصرفيَّة والنحويَّة. وتسمَّى هذه الطريقة بالتحليل التقابليّ (Corder, 1975). وتدلُّنا نتائجها على ظاهرتَين قد يتسببان في صعوبات تعلميَّة ، وهما :

أ - **خلو اللغة الأولى من عناصر توجد في اللغة الثانية**. فإذا علمنا ، مثلاً ، أنَّ اللغة العربيَّة تخلو من صوت أغن، فإنَّه يحقُّ لنا أن نتوقَّع صعوبات تواجه الطالب العربيّ في تعلُّم نطق أصوات الغنَّة باللغة الفرنسيَّة. وفي المقابل إذا كانت اللغة التركيَّة أو لغة الباشتو تخلو من المثنى، فإنَّ الناطقين بهما قد يواجهون صعوبة في استيعاب ظاهرة العدد باللغة العربيّة (أقسام: المفرد ، المثنى، الجمع)، لأنَّ لغتهما لا تعرفان سوى قسمَين: المفرد والجمع. وهكذا فقد يميليون إلى اعتبار المثنى جمعاً وقد يستعملون علامة التأنيث لتدل على الجمع. وهذا ما تفعله اللغة التركيّة ولغة البشتو. ففي العهد العثماني كان مجلس النواب يُسمَّى باللغة التركيّة " مجلس المبعوثان" أي المبعوثين؛ وكانت السلطة الحاكمة في أفغانستان تُسمى بالبشتوية "طالبان"، أي الطلاب.

ب - **تشابه بين العناصر المتقابلة في اللغتَين**، وسواء أكان هذا التشابه على المستوى الصوتيّ، أو الصرفيّ، أو النحويّ، أو الكتابيّ، أو الدلاليّ. فإذا كانت اللغة الفارسيّة، مثلاً، تستخدم الخط العربي في كتابتها ، فينبغي حصر الحروف المتماثلة في اللغتَين ذات القيمة الصوتيَّة الواحدة من جهة، ومن جهة ثانية تحديد الحروف العربيَّة التي تستخدم بالفارسيّة ولها قيمة صوتيّة فيها مختلفة عن قيمتها بالعربيّة، وذلك لتوقُّع الصعوبات التي تواجه الطلاب الناطقين بالفارسيَّة لدى تعلُّمهم العربيَّة.

ج - **اختلاف بين العناصر المتقابلة في اللغتَين**. فإذا كانت الجملة، مثلاً تتألَّف في كلتا اللغتَين من فاعل وفعل ومفعول، ولكنَّ النَظْم النحويّ يختلف في اللغتَين، كما لو كانت لغة الطالب الأم ترتّب أجزاء الجملة على الشكل التالي: مفعول فاعل فعل؛ واللغة العربيّة التي يتعلّمها ترتب تلك الأجزاء عادة على الشكل:

فعل فاعل مفعول، فإنَّ الطالب قد يخطئ في ترتيب هذه الأجزاء عندما يتكلَّم باللغة العربية، فيقدّم المفعول به على الفعل، فيقول مثلاً : *الكتاب أنا أخذتُ.*

(2) تحليل الأخطاء: وتقوم الطريقة الثانية التي يستخدمها اللغويّون في توقُّع الأخطاء لدى المتعلِّمين على إجراء مسح للأخطاء الشائعة بين متعلِّمي اللغة الثانية في الكلام أو الكتابة. فيتولّى الباحث، مثلاً، جرد الأخطاء في إنشاءات الطلاب في مستوىً دراسيٍّ معيَّن، ثمَّ وصفها لسانيّاً، ثمَّ تصنيفها، ثم تحليلها، من أجل الوقوف إحصائيّاً على الأخطاء ذات التردُّد العالي التي يشترك فيها كثير من الطلاب بحيث تكون نتائج التحليل مؤشِّراً للصعوبات التي سيواجهها الطالب الجديد في تعلُّم اللغة الثانية، وتُستخدَم هذه الطريقة بوصفها وسيلة تكميليّة للطريقة الأولى بهدف تحديد الصعوبات المتوقَّعة.

وهكذا يعمل واضعو المنهج، ومؤلِّفو الكُتب المدرسيَّة، ومدرِّسو اللغة الثانية على تخصيص وقتٍ أطول وتمارين أكثر للعناصر اللغويّة التي تشكّل الصعوبات المتوقَّعة.

ويعتمد تصنيف الأخطاء على المدرسة اللسانيّة التي ينتمي إليها الباحث أو على طبيعة الأخطاء التي يقترفها المتعلِّمون. ففي بحث يجري حاليا في هولندة على أخطاء الطلاب الذين يتعلَّمون الفرنسيَّة، وجدنا أنَّ الباحثين يصنِّفون هذه الأخطاء إلى خمسة أقسام: أخطاء صرفيّة، وأخطاء مفرداتيّة، وأخطاء نحويّة (تتعلَّق بنظم الجملة)، وأخطاء صوتيّة، وأخطاء براغماتيّة (تتعلق بكيفيّة استعمال الناطقين للغة في حالات الخطاب الفعليّ). وقد يُقسّم كلُّ قسم إلى عدَّة فروع؛ فقسم الأخطاء الصرفيَّة، مثلاً، يقسّم إلى أخطاء صرفيَّة صوتيَّة، وأخطاء صرفيَّة مفرداتيَّة (identification des erreurs: 1-12). وفي بحث آخر يجري في مدينة الحسيمة في المغرب على أخطاء الطلاب الذين يتعلَّمون الفرنسيَّة، وجدنا أنَّ الباحثين يصنِّفون الأخطاء إلى سبعة أقسام هي: الأخطاء الصرفيَّة- النحويَّة، أخطاء التذكير والتأنيث، أخطاء موقع الصفة من الموصوف، أخطاء ناتجة عن الاختلاف بين

الكلام والكتابة، أخطاء في قواعد الكتابة، أخطاء في التصريف، أخطاء في استعمال أدوات العطف، وما إلى ذلك.

مصادر الأخطاء وأسبابها: حتّى أواخر الستينيّات من القرن الماضي، كان الرأي السائد أنَّ أخطاء الطلاب في تعلُّم اللغة الثانية ناتجة بصورةٍ رئيسةٍ من تأثير اللغة الأُمّ على اللغة الثانية، ولكنَّ البحوث التي أجراها اللغويّون بعد ذلك أظهرت أن ليس جميع الأخطاء التي يقترفها المتعلِّم عائدة لذلك السبب، وإنّما هنالك عدة أسباب، أهمها :

1) **تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية**، مثال ذلك الطالب الفرنسيّ الذي يتعلّم اللغة العربية فيقول "عندي جوع " بدلا من " أنا جوعان " لأنّ التعبير الفرنسي: J'ai faim

2) **محاولة المتعلّم التحدّث باللغة الثانية على الرغم من قلة تمكُّنه منها** فيحاول تكوين عبارات جديدة على سبيل تعميم ما تعلَّمه في السابق أو القياس عليه، أو الحذف، أو التعويض، أو إعادة التركيب، تماماً كما يخطئ الطفل العربي الذي يتعلّم لغته الأم فيؤنث "أسود" على "أسودة" قياساً على " صغير- صغيرة كبير- كبيرة، إلخ"

3) ولأنَّ اللغة نظام تواصليّ لا ينحصر في نظامها الصوتي فحسب، وإنَّما يشتمل على عناصر تواصليّة من خارج اللغة، **فإنَّ الطالب قد يقترف خطأً تواصليّاً** بسبب التعلُّم الناقص، فيستعمل العبارة الصحيحة، مثلاً، في غير سياقها أو مقامها، أو يستعمل تنغيماً مغايراً للمعنى، وهكذا.

4) **أسباب شخصيَّة تتعلَّق بالمتعلّم**، مثل الإعياء أو الارتباك أو ما إلى ذلك.

documentation: Mackey, 1965: , planes y programas: 1, Centre de)
(4, Duran:7

ويردُّ بعضهم الأخطاء التي يقترفها الطفل المغربيّ في المدرسة الابتدائيّة في مجال استخدام الألفاظ، إلى خمسة أسباب رئيسة هي:

1. **القياس الفاسد**، حين يقوم الطفل، مثلاً، بتأنيث "فعلان" على "فعلانة"، كما في اللهجة العاميّة، فيقول "جوعانة"، في حين أنَّ مؤنَّث "فعلان" بالعربية الفصحى هو "فَعلى" إلا في ألفاظ محفوظة.

2. **العدوى المعجميَّة**، عندما يستعمل الطفل لفظاً مكانَ آخر لتشابه بينهما ومن الأمثلة على ذلك ما كتبه أحد الأطفال: " الروائح { الزاهية } ويقصد الزكية.

3ـ **الاختراع**، حينما يخترع المتعلّم لفظاً للتعبير عن معنى، ومن أمثلة ذلك الطفل الذي أراد أن يكتب عن الطربوش فقال "قبّعة حمراء"

4ـ **التعميم**، عندما يعمِّم الطفل قاعدةً صرفيَّةً أو نحويَّةً، فيستعمل، مثلاً "الشتاء" للتعبير عن المطر.

5. **التصويب**، عندما يحاول الطفل اجتناب خطأ فيقع فيما هو أشدّ منه، مثل : لا يبالي الفلاح بالمضرّات، ويقصد المشقات، فجمع مضرة جمعاً سالماً {الصوري، 2002: 182.178}

التحوُّل اللغويّ: يعني "التحوُّل اللغويّ" تحوّل الفرد، أثناء الكلام من لغةٍ إلى أخرى أو من اللغة الفصيحة إلى اللغة العاميّة أو بالعكس، أو المراوحة بينهما في حديثه. ويحصل هذا التحوُّل لدى الشخص ثنائي اللغة بصورة شعوريَّة لغايةٍ من الغايات، أو بصورة لا شعوريّة كما لو يستعمل مخاطبه اللغة الثانية، مثلاً، فيتحول إليها المتكلّم دون أن يقصد ذلك. ويستعمِل التحول اللغويّ الأشخاص ثنائيّو اللغة أو المجموعات البشريّة ثنائية اللغة. ويقصد بالشخص ثنائي اللغة ذلك الفرد الذي يستطيع أن يتفاهم - إلى حدٍّ ما - بلغةٍ ثانيةٍ إضافةً إلى لغته الأُمّ. (Skiba,1997: 1)

وأوّل من أشار إلى ظاهرة التحوُّل اللغويّ من اللسانيِّين الغربيِّين هو فاينرايش سنة 1953 في كتابه "**اللغات في تماس**" (Weinreich, 1953)، ثم توالت الكتابات في الموضوع.

النظرة إلى التحوُّل اللغويّ: ينظر معظم الناطقين أحاديّي اللغة وبعض ثنائيّي اللغة إلى التحوُّل اللغويّ نظرةً سلبية. فغالباً ما يعدّونه أسلوباً غير صحيح في الكلام

ودليلاً على فقر لغويّ، وضعف في التعبير، أو نتيجة عدم التمكن من أيٍّ من اللغتَين. ومع ذلك فإنَّ ظاهرة التحوُّل اللغويّ ظاهرةٌ عامةٌ بين ثنائييّ اللغة ليس في البلاد العربيّة فحسب، وإنّما في جميع أنحاء العالم كذلك. (Hammink, 2000: 1) (Crystal 1987)

ولكنَّ الباحثين اللسانيّين ينظرون إلى التحوُّل اللغويّ نظرةً موضوعيَّةً ويقدِّمون عدداً من الأسباب والدوافع التي تجعل من الفرد ثنائيّ اللغة يطرِّز كلامه بكلمات أو عبارات من اللغة الثانية.

أسباب التحوُّل اللغويّ ودوافعه: وفي طليعة هذه الأسباب والدوافع ما يأتي:

1) يمثِّل سلوك التحوُّل اللغويّ محاولةً من قبل بعض الأطفال للتأقلم مع القدرات اللغويّة التي يتمتَّع بها مخاطبوهم من الأطفال الآخرين، أو التكيُّف مع مجموعة من ثنائيّي اللغة، حتّى إنَّ بعض الأطفال الذين لا يميلون إلى استخدام التحوُّل اللغويّ يضطرون إلى استخدامِ نوعٍ بسيطٍ من التحوُّل اللغويّ، كإضافةِ كلمةٍ هنا وكلمةٍ هناك من اللغة الثانية في حديثهم، ليكونوا مقبولين من طرف الأطفال الآخرين ثنائيّي اللغة الذين يستخدمون التحوُّل اللغويّ بكثافة في أحاديثهم.

2) يعكس التحوُّل اللغويّ، أحياناً، رغبة المتكلِّم في التكيُّف مع القابليّات اللغويّة لمخاطبه، وهذا ما يلجأ إليه بعض معلِّمي اللغة الأجنبيَّة الذين يستخدمون بعض العناصر من لغة الطلاب لمساعدتهم على فهم اللغة الأجنبيّة، وكذلك بعض أساتذة الطبّ والعلوم التطبيقيَّة الذين يلقون دروسهم بلغةٍ أجنبيَّةٍ في الجامعات العربيّة.

3) يتحوَّل المتكلِّم إلى اللغة الأُخرى لتأكيد نقطة معيَّنة في حديثه أو لاستعمال تعبير جاهز معروف لدى مخاطبه.

4) عدم قدرة الشخص على التعبير بصورةٍ كاملةٍ في لغةٍ واحدة، فيتحوَّل إلى اللغة الأُخرى ليداري هذا العجز. ويغلب أن يحدث هذا النوع من التحوُّل اللغويّ عندما يكون الشخص منزعجاً أو مرهقاً أو مشوَّش الذهن.

5) يمكن أن يلجأ المتكلِّم إلى التحوُّل اللغويّ عندما يريد أن لا يفهمه سوى مخاطبه. ومثال ذلك عندما تتحدَّث تلميذةٌ مع زميلةٍ ثنائيّةِ اللغة في غرفتها وتدخل أُمّها أُحاديَّة اللغة لشأن من شؤونها، فتتحوَّل الفتاة إلى اللغة الثانية التي تجهلها أُمّها.

6) يمكن أن يُستخدَم التحوُّل اللغويّ كوسيلةٍ لسانيَّةٍ اجتماعيَّةٍ للتعبير عن موقف معيَّن، مثل التعبير عن تعاطفه مع فئةٍ لسانيَّةٍ معيّنة، أو التعبير عن انتماء المتكلِّم لشريحةٍ اجتماعيَّةٍ معيَّنةٍ أو تضامنه معها، أو للإعلان عن الانتماء إلى ثقافةٍ معيَّنةٍ، أو إشعار المخاطبين بإلمامه بتلك الثقافة أو لغتها. (Alvarez-Caccamo, 1990: 1-2)

7) قد يستعمل معلِّم اللغة الأجنبيّة التحوُّل اللغويّ مع الطلاب المبتدئين في تعلُّم لغةٍ أجنبيَّةٍ لمساعدتهم على فهم المادَّة اللغويَّة أو في إعطاء التعليمات أو الشروح اللازمة للتمارين. ويختار المدرِّس المتمرِّس الأوقات المناسبة للتحوُّل إلى اللغة الأُمّ مثلاً عندما يشعر الطلاب بالإعياء جراء استعمال اللغة الأجنبيّة، أو عندما يريد المدرس أن يثني على أحد الطلاب أو يؤنبّه.

كما قد يستخدم الطلاب المتقدِّمون في تعلُّم اللغة الأجنبيَّة عندما يدرسون نصّاً بتلك اللغة ويقدِّمون عنه تقريراً أو ملخَّصا بلغتهم الأُمّ أو بالعكس. وهذه الطريقة التعليميّة تساعد الطلاب على تنمية قدراتهم اللسانيّة وتمكِّنهم من اختيار اللغة المناسبة للموقف والمقام المناسبين، وتمنحهم القدرة على المبادرة والإبداع وتجنبهم أن يكونوا مجرَّد مقلِّدين للناطقين باللغة الأجنبيَّة (Cook 19991).

ولكنَّ بعض اللغويّين يرون أنَّ الصغار والكبار من ثنائيّي اللغة يمارسون التحوُّل اللغويّ منذ نعومة أظفارهم. ويبدو أنَّه متجذِّر في نموهم النفسيّ، ويعكس ظروف نشأتهم اللغويّة أكثر من كونه وسيلة اجتماعيّة يستخدمونها لإظهار تعاطفهم مع فئةٍ معيَّنة من الناس أو ما إلى ذلك.(Hammink,2000). ويلاحظ سيلسو الفيرز كاكامو)، في بحثه الذي أجراه في مدينة كاليزا في إسبانيا على عينة من ثنائيّي اللغة الذين يمارسون التحوُّل اللغويّ في محادثاتهم، أنَّ الدوافع اللسانيَّة والاجتماعيَّة المتوخّاة من التحوُّل اللغويّ تبدو أحياناً واضحة، وأحياناً يبدو التحوُّل

اللغويّ لا معنى له ولا دافع له وليس مقصوداً. ويخلص كاكامو إلى أنَّ ما يعتبره اللغويّ إشارات ذات دلالة قد لا يُعتبَر إشاراتٍ تواصليَّةً بالنسبة للمتكلِّم، إذ توجد أحياناً إكراهات مقاميَّة أواستطراديَّة، وليست لسانيَّة ولا تركيبيَّة، تتحكَّم في حدوث التحوُّل اللغويّ (Caccamo,1990: 9)

أنواع التحوُّل اللغويّ: يمكن أن يحصل التحوُّل اللغويّ على عدّة أوجه، أهمها:

1) **الاقتراض**: ونعني به استعمال كلمة من اللغة الأُخرى وتكييفها للُّغة التي يتحدّث بها الفرد. وغالباً ما تكون هذه الكلمة مفقودة في اللغة الأُولى أو يجهل المتكلّم وجودها. وأضرب مثلاً لذلك بجملةٍ سمعتُها من أحد الزملاء الذي قال:

"يبقى الموظَّف سنةً واحدة بصورة مؤقَّتة قبل ال integration (أي الإدماج).

2) **التحوّل اللغويّ بين الجمل**: ويرمي هذا النوع من التحوُّل إلى تأكيدِ مسألةٍ أو نقطةٍ معيّنة، فيعيد المتكلِّم معنى جملته باللغة الأُخرى مزيداً في إفهام المخاطب أو أحد المشاركين، أو عندما يروي المتحدِّث كلام غيره حرفيّاً باللغة الأُخرى.

مثلاً: قال لي المدير : "Ne vous inquietez pas"

3) **التحوّل اللغويّ داخل الجملة**: ويجري هذا النوع من التحوُّل اللغويّ داخل الجملة الواحدة، أي على مستوى التعابير أو التراكيب المكوّنة لها، بل حتّى على مستوى المفردات إذا لم تخضع لتكييفات صوتيّة أو صرفيّة. مثلا : Mon argent في جيب بابا.

وهذا النوع من التحوُّل اللغويّ هو الذي يحظى باهتمام الباحثين اللسانيِّين لأنَّه أكثر الأنواع تعقيداً، ويتطلَّب من المتكلِّم مهارةَ امتلاك اللغتين واستعمال نظاميَهما في آنٍ واحد. ولا يستخدمه عادةً إلا ثنائيّو اللغة المتوازنون، أو المتمكِّنون من اللغتَين. أمّا الأطفال أو ثنائيّو اللغة الذين يميلون إلى استعمال إحدى اللغتَين أكثر من الأُخرى، فإنّهم يستخدمون الأنواع الأُخرى من التحوُّل اللغويّ كالاقتراض الذي ينصبُّ على المفردات أو التحوُّل بين الجمل، لأنَّها لا تتطلَّب مهاراتٍ لغويّةً عاليةً ولا تحكُّماً عالياً في نظامَي اللغتَين (Poplack,1980).

ويضيف هامنك (Hammink, 2002:2) نوعاً رابعاً من التحوّل اللغويّ يضعه بعد النوع الأوّل (أي الاقتراض) من حيث الصعوبة، ويسمّيه "المحاكاة" ويقصد بذلك أيّة ترجمة حرفية لعبارةٍ كاملةٍ من اللغة الأُخرى إلى لغة الحديث. ويضرب مثلاً لذلك بالعبارة التالية من اللغة الإسبانيّة السائدة بين الأمريكيّين من أصول مكسيكية في ولاية تكساس حيث أجرى الأستاذ هامنك بحثه، والعبارة هي:

Le voy a llamr para tràs.

ويقول إنّها ترجمةٌ حرفيّةٌ للعبارة الإنجليزيّة:

I'm going to call him back.

وإذا كانت هذه العبارة غير صحيحة بالإسبانية فإنّنا لا نعدّ هذا الاستعمال من أنواع التحوّل اللغويّ، وإنّما من أنواع التداخل اللغويّ الذي يؤدّي إلى الخطأ بسبب تأثير لغة في أخرى، كما ألمحنا إلى ذلك في تعريف التداخل اللغويّ في مطلع هذه الدراسة.

مستويات التحوُّل اللغويّ: يرى ميلروي (Milroy, 1987:185) أنَّ هنالك مستويات أو درجات متفاوتة من التحوّل اللغويّ تتوقّف على مكانة المخاطب ونوعيّة المكان، فالتحوُّل اللغويّ يختلف من حيث النوع والكثافة والاتّجاه تبعاً لعلاقة المتكلِّم بالمُخاطَب: فرد من أفراد العائلة، أو صديق، أو زميل عمل، أو رئيس وكذلك تبعاً للمكان: المنزل، أو الدائرة، أو مكان العبادة. فلكلّ لغة قيمةٌ اجتماعيّةٌ مختلفة، والمتكلِّم يختار اللغة التي تناسب المخاطب والمكان ويتحوَّل إليها.

ومن ناحيةٍ أُخرى، فإنَّ مقدار المادّة الكلاميَّة التي يحصل فيها التحوُّل اللغويّ يختلف كذلك طبقاً لسنّ المتكلّم، فالأطفال ثنائيّو اللغة الذين هم تحت سنِّ التاسعة يفضِّلون التحوّل اللغويّ المفرداتيّ (عادة الأسماء والصفات)، وكلّما كبروا أخذوا في ممارسة التحوّل اللغويّ الذي يشتمل على تعبيرات وعبارات.

قيود على التحوّل اللغويّ: توصَّلت بوبلاك (Poplack,1980) إلى رصد قيدَين على التحوُّل اللغويّ لكي يكون الكلام مفهوماً لثنائيّ اللغة ويؤدِّي التحوُّل اللغويّ وظيفته. ويساعد هذان القيدان على التنبُّؤ بالنقاط أو المواقع التي يتمّ عندها التحوُّل اللغويّ، وهما:

1) **القيد الصرفي**: لا يجري التحوُّل اللغويّ داخل الكلمة الواحدة، فلا يمكن، مثلا، أن يكون الاسم من لغةٍ وعلامة جمعه الملحق به من لغة أُخرى. فلا يقول ثنائي اللغة، مثلا، آنجنيرون، جمعا لكلمة ingénieur .

2) **القيد النحويّ (أو قيد التعادل)**: وطبقاً لهذا القيد ينبغي أن يقع التحوّل اللغويّ في نقطة بحيث لا يؤدّي إلى خرق قواعد أيٍّ من اللغتَين. أي أن التحوُّل اللغويّ يقع في نقطةٍ يُحترَم قبلها وبعدها نظام ترتيب أجزاء الجملة في اللغتَين. فمثلاً:

ـ أخبرتُهُ elle est partie.

ففي هذه الجملة تمَّت مراعاة قواعد اللغتَين العربيَّة والفرنسيَّة.

والمثل الذي يعطيه كوك (Cook,1991) هو عدم احتمال ورود هاتَين العبارتَين:

- a car americaine
- une American voiture

لأنهما يخرقان قواعد اللغتَين الفرنسيَّة والإنجليزيَّة من حيث ترتيب الصفة والموصوف في الجملة. ولكنَّ العبارة التالية ممكنة:

J'ai acheté an American car.

لأنَّ نظام الجملة في اللغتَين الإنجليزيّة والفرنسيّة يقتضي أن يأتي المفعول به بعد الفعل.

الفرق بين التداخل اللغويّ والتحوّل اللغويّ: يرى سكيبا Skiba أنَّ التحوُّل اللغويّ يُبقي اللغتَين منفصلتَين لا تداخل بينهما. فالطفل يبدأ جملته بعبارة من اللغة الأُولى وينهيها بعبارة من اللغة الثانية، ولا تداخل بين العبارتين.

ولكنَّا نرى أنَّ التحوُّل اللغويّ هو وجه من وجوه التداخل اللغويّ. فالمتكلّم ينتقل من لغةٍ إلى أُخرى بتأثير هذه اللغة الأُخرى، كما قد تنتقل عناصر، صوتيَّة أو نحويَّة، من لغة الأُمّ إلى اللغة الثانية أو بالعكس أثناء كلامه، حتّى لو كانت العبارتَين منفصلتَين تماماً. ولهذا فإنَّ التحوُّل اللغويّ قد لا ينجو من التداخل اللغويّ.

خلاصة واستنتاجات: إنَّ التداخل اللغويّ هو تأثير لغة (أو لهجة) في لغة أخرى حين يتكلَّمها الفرد، أمّا التحول اللغوي فهو انتقال الفرد في حديثه من لغة (أو

لهجـة) إلى أُخـرى. ويـتمّ كلاهمـا بـصورة شـعوريَّة أو لا شـعوريَّة. والتـداخل اللغـويّ مـصطلح عـامّ يضم أنماطـاً كـثيرةً مـن التـأثُّرات والتـأثيرات الـتي تجـري بـين اللغـات عندما تكون في تماس، ولهذا يمكن أن ننظر إلى التحوُّل اللغوي بوصفه وجهـاً مـن وجوه التداخل اللغويّ.

ولا شـكَّ أنَّ دراسـة ظـاهرتَي التـداخل اللغـويّ والتحـوُّل اللغـويّ الـشائعتَين في الـبلاد العربيَّـة ومعرفـة أسـبابهما وأنواعهمـا وتحديـد حـالات وقوعهمـا، ستـساعدنا كـثيراً علـى تحـسين طرائـق تـدريس اللغـة العربيّـة الفـصيحة لأبنائنـا ولغـير النـاطقين بها، كما تساعدنا على تطوير طرائق تدريس اللغات الأجنبيَّة لأبنائنا.

ملحق

استبيان لقياس نظرة الناس إلى التحوّل اللغويّ

اختر إحدى الإجابات الثلاث، وضع تحتها علامة / : موافق، غير موافق، لا أدري

1) ينمّ خلط العربيّة بالفرنسيّة عن روح المودة والصداقة تجاه الآخر

2) أشعر بالانزعاج عندما أسمع بعضهم يخلط العربية بالفرنسية خلال الحديث

3) يخلط بعضهم العربية بالفرنسيّة في الحديث لأنه لا يجيد العربية ولا الفرنسية

4) من السهولة فهم كلام الشخص الذي يخلط العربية بالفرنسية

5) كثيراً ما أستعمل العربية والفرنسية في الجملة الواحدة.

- بأي لغة يتحدّث أهلك في المنزل؟ بالعربية بالفرنسية بالعربية والفرنسية

(مقتبس من هامنك Hammink)

المصادر والمراجع:

-Celso Alvarez-Caccamo (1990) Rethinking conversational code- switching: codes, speech varieties, and contextualization, in Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley: Berkeley Linguistic Socity. Pp. 3-16.

- Centre de documentation pedagogique, La pédagogie de l erreur. http://62.251.153.43/rep/partinqriat/part3.htm

-Corder, S.P. (1975) Error Aanlysis,I nterlanguage, and second language acquisition. Language Teaching and Linguistic Abstract,8, 201-218.

-Cook, V. (1989) “Reciprocal Language Teaching: Another Alternative”, Modern English Teacher, 16, ¾, 48-53, as in Skiba.

Cook, V. (1991). Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold/Hodder Headline Group: Melbourne, as in Skiba.

-Crystal,D.(1987). The Cambridg Encyclopedia of Language. Cambridge University Press: Cambridge
-Duran, Luisa. "Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality: implications for bilingual instruction", in Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 14, http://www.ncbe.gwu.edu/miscupubs/jeilms/vol14/duran.htm
-Goti, di Danielle. « Pratique de la lecture : le cas des langues voisines » cite : http://www.club.it/culture/danielle.goti/corpo.tx.goti.html
-Hammink,Juliamme E. (2000) " A comparison of the code switching behavior and knowledge of Adults and children" in
http://hanninkj.cafeprogressive.com/CS-paper.htm
-identification des erreurs, cite:
http://bach.arts.kuleuven.ac.be/lancom/Erreurs.htm
-MacKey, William Francis1965) language Teaching Analysis London: Longman.
Milroy, L. (1987). Observing & Analysing Natural Languages: A Critical Account of Sociolinguistic Method. Blackwell Publishers: Oxford.
Poplack,S. (1980) "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol: Toward a typology of code switching" Linguistics, 18, pp. 581-618
-Skiba, Richard. (1997) "Code switching as a countenance of Language Interference" in: http://www.aitech.ac.jp/-iteslj/Articles/Skiba-CodeSwitching.html
-Skinner, B.F.(1957). Verbal Behaviour. Appleton-Century-Grofts: New York.
-Weinreich, Uriel (1953) Languages in Contact .The Hague: Mouton.
ـ الصوري، عباس {2002}. في بيداغوجية اللغة العربية: الرصيد المعجمي الحي. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
ـ القاسمي، علي (1979). اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى. الرياض: جامعة الرياض.

التسمية في أوزان الألفاظ (دراسة دلالية)

أحمد سليمان سعيد بشارات

فلسطين

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى انتشار التسمية في الألفاظ في لسان العرب في الحقول الدلالية التالية: الحيوانات، النباتات، الأماكن، الأعلام. ويتضح انتشار ظاهرة التسمية بالأفعال: الماضية،المضارعة، الأمر، وقد مثل الباحث على تلك الأفعال من الحقول الآنفة، وكانت أكثر الأسماء من الأفعال: الماضية، المضارعة الأمر، على الترتيب، وأكثر التسمية بالفعل كانت من حيث البناء من: الماضي الثلاثي المجرد، يليه الرباعي المجرد.

وتؤكد الدراسة على أهمية الحيوانات والمكان والنبات في حياة العربي والدراسة تفتح آفاقا جديدة لأبحاث يتم من خلالها ربط الأحداث بالأسماء، وربما تسهم في ترسيخ سجلات حياة العرب الدينية والاجتماعية والثقافية.وأهم نتائج الدراسة هي:

1. انتشرت هذه الظاهرة في النباتات والحيوانات والأماكن والأعلام وذلك لارتباطها بحياة العربي في مختلف الأزمنة والأمكنة.

2. كشفت الدراسة عن أنّ عدّة مسميات للمسمى الواحد، ومسمى واحد يطلق على عدّة مسميات في حقول دلاليّة مختلفة.

3. تعدّ هذه التسميات في الواقع سجّلات لتلك الأحداث التي سُمّيت بها وقد تكون جزءا من التاريخ والواقع الذي عاشه العرب، وربما تدخل في ألفاظ المعجم التاريخي للألفاظ العربية التي نسمو إلى الاهتمام به من أجل توثيق مثل هذه المسميّات.

4. ربما يرجع الأمر في تسميتهم بالأفعال المختلفة لأسباب منها قوة المعنى ولصوق اللفظ، ويتضح أنّ منهج العرب في التسميّة يعود إلى مقولتهم:أنهم سمّوا أبناءهم لأعدائهم، وعبيدهم لهم، لذا حسنت تسمية العبيد وساءت تسمية الأبناء وهناك كثير من التسميات بالوزن يعود إلى هذه المقولة.

5. تشير الدراسة إلى سعة العربيّة في استخدام الألفاظ في دلالات انحيازية ليست موضوعة لها في الأصل اللغوي.

Abstract

Nomination in Meters of Utterances (Indicative Studies)

This study aims to identify to what extent verbal nouns in Lisan Al-Arab is spread or common in term of the following semantic aspects: animals, plants, and proper nouns. The most prevailing verbal nouns were the past, the present and the imperative respectively. Syntactically, the most spread verbal nouns were the infinitives of the three letter past verb root and the four letter present verb root respectively.

the study emphasizes the importance of animals, places and plants in the life of the Arabs .Furthermore the study sparks new prospects for further research through which events can be linked to nouns. This might also contribute in affirming the records of Arabs religiously, socially and culturally. The Major results of the study are as follows:

1-This phenomenon has spread in plants, animals, places and information as it has been connected with the life of Arabs in various places and times.

2-The study has disclosed several names for the same thing, one is given for several names in various fields.

3-These nominations are regarded as records for those incidents which they named after, they might be a part of history and the reality which Arabs lived, it might be included within the historical dictionary of Arab utterances which we concern with to document such names.

4-The matter related to various nominations by verbs might refer to the strength of meaning and harmony of the utterance. It is clear that the methodology of Arabs in nomination related to their saying : they named their sons for their enemies, their slaves for them. Therefore, slaves names have been selected well and their sons' name have been selected

badly, there are several nominations which are rhythmic related to this saying .

5-The study indicates to the capacity of Arabic in using utterances in neutral meanings not designed for it linguistically.

المقدّمة: إنّ الأسماء درب من العلامات يطلقها الإنسان ليميز الإنسان عن أخيه، وتمتد لتصل إلى الحيوانات والنبات، وشتى أنواع المخلوقات في المعمورة وقلما تطلق هذه الأسماء دون غرض أو هدف يجول في نفس مطلق التسميّة، وقد سمّى العرب الجاهليون أسماء الأصنام التي يعبدونها بيغوث ويعوق وغيرها، وقد جاء في قوله تعالى: "وَقَالُوا لا تَذَرُنَّ آلِهَتَكُمْ وَلا تَذَرُنَّ وُدّاً وَلا سُوَاعاً وَلا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْراً".[1] والاسم سمات دالة على المسميات، ليعرف بها المخاطب، ويحتمل الاسم وجهتين، الأولى سمة كالعلامة، والأخرى السموّ والرفعة، والأصل فيه سمو وجمعه اسماء، وجعل الاسم تنويها ودلالة على المعنى؛ لأن المعنى تحت الاسم[2].

وأطلقوا بعض المسميات للتفاؤل فسموا يشكر وينعم، وأطلقوا بعضا منها لتدل على الديانة التي ينتمي إليها الشخص، نحو: أسماء محمد واحمد ومحمود لتدل غالبا على الإسلام، وعيسى ومريم وجريس وبطرس لتدل غالبا على المسيحية وقد ترتبط الأسماء بالافتخار وتمجيد بعض القادة أو الرؤساء فنسمي بهم: كعبد الناصر وطلعت حرب، وسعد زغلول، وغيرهم.

وكان العربيّ يطلق الأسماء أو بعض صفاتها ليخيف أعداءه فسمّى بالأسد والضبع والقوس والسهم وغيرها، وقد يميل إلى الأسماء التي تحمل الدّعة والراحة فيسمي هيفاء ورضاب وغيرها، ويلاحظ أن العربي سمى أبناءه بأسماء القوة والعنف، وأسماء العبيد بأسماء الحب والرفاهية والنعيم ظنا منه أن أسماء أولاده لأعدائه، وأسماء عبيده له؛ لذا حسنت تسمية العبيد وساءت تسمية الأبناء. جاء في الاشتقاق: واعلم أن للعرب مذهبا في تسمية أبنائهم، فمنها ما سمَّوه تفاؤلا على أعدائهم، نحو: غالب، وغلاب، وظالم، وعارم، ومقاتل. ومنها ما تفاءلوا به للأبناء، نحو: نائل، ووائل، وناجٍ، وسالم، وسليم، ومالك، وعامر، وسعد. ومنها ما سمّي بالسّباع ترهيبا لأعدائهم، نحو: أسد، وليث، وذئب، وسيّد، وضرغام، وما

أشبه ذلك. ومنها ما سمّي بما غلظ وخشن من الشجر تفاؤلا أيضا، نحو: طلحه قتادة. ومنها ما سمي بما غلظ من الأرض وخشن، مثل: حجر، صخر، جندل. ومنها أنّ الرجل يخرج من منزله، وامرأته تَمْخَضّ فيُسمي ابنه بأول ما يلقاه من ذلك، نحو: ثعلب، حمار، كلب، جحش[3].

الدراسات السابقة: إنّ الدراسات في مجال الأسماء بشكل عام كثيرة، ولكن الباحث لم تصل يداه في مجال التسمية بالأفعال سوى رسالة ماجستير بعنوان التسمية بالفعل (دراسة معجم) للباحث: أحمد سليمان سعيد بشارات. إشراف: د. يحيى عبد الرؤوف جبر، جامعة النجاح الوطنيّة/ فلسطين 1420هـ، 1999م. أما الدراسات بشكل عام، فمنها:

1. أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي بن دريد: الاشتقاق، ط2، تحقيق عبد السلام هارون، بغداد: مكتبة المثنى، 1979 م.
2. فؤاد صالح السيد: معجم الألقاب والأسماء المستعارة في التاريخ العربي الإسلامي، ط1، بيروت، دار العلم للملايين، 1990.
3. نديم عدي والعماد مصطفى طلاس: معجم الأسماء العربية، دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر، 1985.
4. قابوس : موسوعة السلطان قابوس لأسماء العرب، سجل أسماء العرب، إشراف : محمد بن الزبير، ط1، بيروت : مكتبة لبنان، 1991م
5. خديجة عبد القدوس المتوكل: أسماء مختارة لطفلك، المراجعة اللغوية، الأستاذ حسن حجازي، ط2، الرياض: مكتبة العزيزية، 1989 .

وهذه الدراسات ركزت على معاني الأسماء والألقاب، ولم تتعرض للتسمية بالأفعال.

وقد آثرت تقسيم الأفعال حسب التسلسل الزمني: الماضي فالمضارع فالأمر وقد دعمت الدراسة بأمثلة تطبيقية ومثلت على الحيوانات والنباتات والأعلام والأماكن.

الحيوانات:

الماضي: جعدل: مسندا للمفرد المذكر هو فعل رباعي،ويعني البعير الضخم، ويظهر أن جعد تعني القوة والتماسك،فجعد اليدين: البخيل، وتـــــراب جعد: إذا تقبض وتعقد وزبد جعد: إذا صار بعضه فوق بعض على خطـــم القناة، ويحتاج إلى قوة لإزالته[4] وربما سمي البعير بذلك لشدة تحمله وقوته، إذ يتحمل ظمأ الصحراء ولهيبها، فهو سفينة الصحراء، يجوب رمالها ويكتوي بحرها ،ويبقى سنامه يعانق السماء.

صدى: مسندا للمفرد الغائب، والصدى: الذكر من البوم. والصدى: طائر يصيح في هامة المقتول إذا لم يثأرا به، وقيل هو طائر يخرج من رأسه إذا بلى[5] والصدى هو ما يتردد من الصوت، والطائر الذي يصيح ليلا ينادي للثأر، لذا أعتقد أن التسمية جاءت من الصدى الذي يجيب صوت المنادي، وعادة يحمل الخوف؛ لأنه يحدث غالبا وقت السكون التام، والصمت هو الذي يخيم. قال امرؤ القيس في الصدى[6]:

صمّ صَدَاها وعفا رَسْمُها   واستعجمتْ عن مَنْطِقِ السائلِ

طبق: مسندا للمفرد الغائب، ويُروى بنات طبق أي الدواهي، وأصل ذلك الأفعى إذا استدارت فصارت كالطبق. ويقال للحية أم طبق وبنت الطبق، وقيل سميت كذلك لإطباقها على من تلسعه[7]، ولذا جاءت التسمية لأن الأفعى تشبه الطبق أو لأنها تطبق على ضحيتها، والأفعى إذا كانت فريستها صغيرة نسبيا فإنها تبلعها وتطبق جسمها عليها وتضغط عليها بأجزائها، فتموت إما باللسع أو بانقطاع الهواء عنها.

النباتات:

حصد: مسندا للمفرد الغائب، والحصد: نبات أو شجر، قال الأخطل[8]:

تَظَلُّ فيه بناتُ الماءِ أنجيَة   وفي جوانبه الينبوتُ والحَصَدُ

والحصاد نبات ينبت ويخبط للغنم، والحصاد نبت له قصب ينبسط في الأرض على طرف قصبة[9]. والقمح عندما يستحصد تنزل أوراقه على الأرض على طرف

قصبة السنابل، وأعتقد أن سبب التسمية تعود إلى تشابه حالة ترامي الأوراق حول القصبة في كل النباتات السابقة، لذا أرجح أن سبب التسمية يعود لتشابه حصد مع النباتات السابقة، وهي تشبه ما يحصد من الزرع، وشبه الرسول عليه السلام الكلام الذي لا خير فيه بذاك النبات، قال الرسول عليه السلام: "وهل يكب الناس على مناخرهم في النار إلا حصائد ألسنتهم"[10].

شرشر: مسندا للضمير المفرد الغائب وهو نبت،والشرشر يذهب حبالا على الأرض طولا، وليس له شوك يؤذي، وتسمن الإبل عليه، وهذا النبات يتقاطر دسمه، وتأكله الحيوانات بِنَهم، ويتقاطر منه دسمه، وشرشرت الماشية النبات أكلته وسال الدسم منه؛ ولهذا سُمّي شرشر، وجمعها شِرْشِرْ قال الشاعر:

تَرّوى من الأحداث حتى تلاحقت طرائقُه، واهتزَّ بالشِّرشر المَكْرُ

سخبر: مسندا لضمير المفرد الغائب على وزن فعلل، وهو شجر إذا تدلت رؤوسه وانحنت، واحدته سخبرة[11]. ويقال ركب فلان السخبرة إذا غدر، قال حسان بن ثابت:

أن تغدروا فالغدرُ منكم شيمة والغدرُ ينبتُ في أصول السَّخْبَرِ[12]

وارتبط السخبر بالغدر، لأنه شجر إذا انتهى استرخى رأسه ولم يبق على انتصابه، وفي حديث الزبير قال ابن معاوية: لا تطرق إطراق الأفعوان في أصول السخبر؛ لأنه شجر تألفه الحيات فتسكن في أصوله[13].

سلب: مسندا لضمير المفرد الغائب على وزن فعل، وهو ضرب من الشجر ينبت متناسقا، وهو من أجود ما يؤخذ منه الحبال، والسلب قِشْر من قشور الشجر تُعْمل منه السِّلال[14]، وسمي لأنه يُسْلب من الشجر لصنع الحبال، كما يسلب جلد الشاة عن جسمها.

الأعلام:

العلم: هو ما يعين مسماه مطلقا، بدون قيد، كيوسف وهند، ويتضمن ما يطلق على الحيوان من أسماء كسعدى (اسم فرس)، وأعلام المدن والبلدان

والجبال، ولكن الذي رميت إليه هنا أسماء الأشخاص. ويمكن تقسيم الأعلام إلى: اسم(علي)، وكنية (أبو بكر)، ولقب مدح (زين العابدين) ولقب ذم(بطة)[15].

عنتر: مسندا لضمير المفرد الغائب. والعنتر الشجاع، والعنتر الشجاع في الحرب، والطعن بالرمح،[16] قال الشاعر:

يدعون، عنتر، والرماح كأنّها   أشطان بئر في لبان الأدْهم[17]

وقد يكون الأصل في الاسم عنترة، فرخَّم،ولحروف الاسم الأصلية أي انه على وزن فعلل. والعنتر الذباب الأزرق، والعنترة: السلوك في الشدائد، ومن الأسماء التي لمعت في التاريخ عنترة العبسيّ، وارتبط اسمه بالقوة والشجاعة، لذا أرجح أن هذا الاسم مشدود إلى القوة والشجاعة، وأصبح هذا العلم متداولاً في الأوساط الاجتماعية ليدل على القوة والشجاعة.

فرج: علم على وزن فعل، وهو مسند لضمير المفرد الغائب والفرج انكشاف الكرب، وذهاب الغم،[18] والفرج الذي يبدو فرجه إذا جلس، وربما سمي بها أملا في أن يكشف الغم والهمّ على التفاؤل.

نهشل: نهشل على وزن فعلل، وهو مسند لضمير المفرد الغائب، ونهش نهشا تناول الشيء بفيه، فيؤثر فيه ولا يجرحه، والنهس تناول بالفم، أما النهش فهو تناول من بعيد كنهش الأفعى، والمنهوش من الرجال القليل اللحم، والنهشل المسن المضطرب من الكبر، ونهشل من أسماء الذئب، ونهشل اسم رجل[19]. قال الأخطل:

خلا أن حيا من قريش تفاضلوا   على الناس الأكارم نهشلا

وربما أطلقت الكلمة كناية عن الضعف.

الأماكن:

بلد: على وزن فعل، وهو مسند إلى ضمير الغائب المفرد، بلد المكان: أقام وربما سميت البلد بهذا الاسم لأن الناس يقيمون فيها، وقد يطلق الاسم على المقبرة والناس يطلقونه على التراب[20]، وخلاصة الأمر فان الكلمة تحمل معنى الإقامة.

ثكن: فعل مسند لضمير المفرد الغائب، وثكن جبل معروف، قال الشاعر[21]:

تلّفه في الريح بوغاء الدِّمـــــنْ كأنما حُثْحِث من حضني ثَكَنْ

والثكن الجماعة من الناس والبهائم، وثَكَنْ الجند: مراكزهم، وربما سمي الجبل بهذا الاسم؛ لأن الجنود تأوي إليه ويتحصنون به.

جلعد: فعل مسند إلى ضمير الغائب المفرد، وجلعد موضع ببلاد قيس، وجلعد حمار، وجلعد

غليظ، وامرأة جلعد: مسنة كبيرة، وجلعد: الجمل الصلب الشديد[22] ويمكن أن يكون هذا الموضع صلباً أو صخرياً شديد الصلابة، لذلك سمي بهذا الاسم.

المضارع:

الحيوان: يحموم: يفعول مسندا إلى ضمير المفرد، واليحموم الفرس، واليحموم الأسود[23]، من كل شيء، قال لبيد[24]:

الحارثانِ كلاهُما ومحرِّق والتُّبعَّانِ وفارسُ اليحموم

واليحموم إما من العرق وإما من شدة السواد، واعتقد أن الاسم جاء من السواد، لأن الجذر (حمم) يحتمل معنى السواد في أغلب الأحيان.

يربوع: دابة، وقيل نوع من الفأر، وهو على وزن يفعول، وأرض مربعة ذات يرابيع، والربعة أشد عدو الإبل[25]، واعتقد أن الاسم أطلق؛ لأن اليرابيع سريعة نسبيا. وبعض العلماء يعتبر يربوع على وزن فعلول[26].

يعمور: يفعول، واليعمور الجدي، أو صغار الضأن، قال أبو زيد الطائي:

ترى لأخلافها من خلفها نسلا مثل الذميم على قرم اليعامير

وجمعها يعامير[27]، وربما يكون سبب التسمية تفاؤلا بطول العمر، وتطلق العوامر على الحيات التي تكون في البيوت، وقيل سميت عوامر لطول عمرها.

النباتات: ينبوت: يفعول، وهو شجر الخشاش، وقيل هي شجرة لها أغصان وورق وثمرتها مُدّوَرة، وتدعى نعمان الغاف، واحدتها ينبوتة، والينبوت ضربان أحدهما شوك قصار ويدعى الخروب، له ثمرة كأنها تفاحة فيها حب أحمر ويتداوى بها[28]. قال النابغة:

يَمُدُّه كلُّ وادٍ مُتْرعٍ لَجِــــــب   فيه ركام من الينبوتِ والخضدِ[29]

والضرب الآخر شجر عظام مثل شجرة التفاح العظيمة، وورقها أصغر من ورق التفاح، ولها ثمر أصغر من الزعرور شديد السواد، شديد الحلاوة[30].

والينبوت في فلسطين نبات صغير ينبت صيفا، وهو أخضر وكأن السماء أمطرت لإنباته، واسم النبات يقوم مقام المصدر كما في قوله تعالى:"وانبتها نباتا حسنا"[31]، ويحمل ثمرا مدورا، ويتخذ أشكالا متنوعة، والينبوت مؤشر على وجود الماء الجوفي في المنطقة التي ينبت فيها، وأرجح أن يكون الاسم ينبوت من النبث وربما وقع في الكلمة تصحيف؛ لأن نبث التراب ينبثه نبثا استخرجه من بئر أو نهر وهي النيث والنبث، وجمعها أنباث[32]. قال ابن الأعرابي:

حتى إذا وقعن كالأنباث   غير خفيفات ولا غراث

اليستعور: نوع من الشجر، وقيل موضوع، وأصل الكلمة سعر، ويدل الأصل على شدة الجوع أو الجنون، والسعر الشديد، والسعير اسم صنم كان لعنزة، قال الشاعر[33]:

حلفت بمائراتٍ حول عوضٍ   وأنصاب تُركنَ لدى السَّعيرِ

واللّه سبحانه وتعالى قال في كتابه العزيز: "إن المجرمين في ضلال وسعر"[34]، وربما جاءت التسمية اليستعور لارتباطها بضياع الإنسان وجنونه، إذا ما عبد الأصنام فسيكون مصيره نار جهنم، أو جاءت تسمية الموضع أو الشجر باسم الصنم الموجود في ذلك الموضع.

يرنأ: اسم للحناء، وهي على وزن يفعل، ورنأ الرنء الصوت، قال الكميت يصف السهم[35]:

يريـــد أهزع حنــــانا يعلله   عند الإدامة، حتى يرنأَ الطرب

الأهزع: السهم. وحنان: مُصَوِّت، والطرب: السهم نفسه، سماه طربا لتصويته، ويقال إن السهم يطرب صاحبه بصوته؛ ولذا قال الكميت[36]:

هزجاتٍ، إذا أُدْرِدَ على الكفِّ   يُطربْنَ، بالغناءِ، المديرا

واعتقد أن اسم الحناء يرنأ لها علاقة بالطرب، والحناء على الأصابع يطرب، ويبعث الإعجاب بالنفس والسرور.

الأعلام: يكسوم: يفعول، اسم أعجمي، ويكسوم صاحب الفيل، والأكاسم النبات المتراكم [37]. وقال لبيد في صاحب الفيل[38]:

لو كان حيّ في الحياةِ مُخَلَّدا   في الدهر، ألفاهُ أبو يكسوم

يأجوج: اسم أعجمي، واسم قبيلة، ويأجوج يفعول، وكأنه من أجيج النار والأجاج: الشديد الحرارة[39]، وكذلك ماء أجاج مالح، قال تعالى: "وهذا ملح أجاج"[40]، وأجيج الماء: صوت الضبابة. وقد تكون التسمية من الشدة، شده أجيج النار أم شدة الحرارة.

ينعم: يفعل، اسم شخص، ومن الأسماء تنعم بين عتيك، والنعيم والنعماء والنعمة كله الخفض والدعة والمال، وهو ضد البأساء والبؤسى، [41] قال تعالى:"ثم لتسألن يومئذ عن النعيم"[42]. وربما يكون سبب التسمية عائدا إلى التفاؤل بالدعة والنعيم.

المواضع:

يرموك: يفعول موضع بناحية الشام، [43] ومنه يوم اليرموك، وسميت المنطقة بتلك الاسم نسبة لتلك الموقعة التي انتصر فيها المسلمون على الروم زمن عمر بن الخطاب.

تجيب: تفعل، مسندا لضمير المخاطب المفرد، وتجيب بطن من كندة، وهو تجيب بن كندة بن ثور، [44] وقد تكون التسمية ترتبط بكثرة الإجابة.

يرعش: يفعل، مسندا لضمير المفرد، والرعاش: رعشة تعتري الإنسان من داء يصيبه لا يسكن عنه[45]. ويرعش: ملك من ملوك حمير كان به ارتعاش فسمي بذلك[46].

الأمر: أما بالنسبة لهذا النوع من الأفعال، فهو قليل جدا، ولم ترد إلا بضعة أسماء من هذا النوع ومن الأمثلة الواردة في اللسان هي قَلْقِل: على وزن فَعْلِل، مسندا لضمير المفرد المخاطب، وقلقل: شجر أو نبت، وقيل نبت ينبت في الجلد، وغلظ

السهل، ولا يكاد ينبت في الجبال، وله ثمر يشبه العدس، وإذا يبس انتفخ، وهبت به الريح، وأخرج أصواتا، وإنما سمي بذلك للصوت الذي يحدث عنها عند الوقف(47).

أطرقا: موضع على لفظ الاثنين، وهو مسند لضمير المثنى المخاطب، قال الشاعر:

على أطْرِقا باليات الخيا م إلاّ الثمامُ وإلاَّ العِصيُّ

وأطرق بمعنى، سكت، ويقال إن ثلاثة نفر كانوا في مكان اطرقا. وهو موضع فسمعوا صوتا. فقال أحدهم لصاحبه: اطرقا، أي اسكتا، فسمي به ذلك المكان(48).

ومعنى البيت السابق: إن الديار قد بليت، ولم يبق منها إلا الثمام والعصيّ والثمام: نوع من النبات الذي يُحشى به خصاص البيوت. والشاهد فيه قوله: "أطرقا" فإن أصله فعل أمر، ثم غدا اسم علم(49).

ولو نظرنا إلى الأسماء التي أطلقها العربي لرأينا جزءا منها يندرج تحت أوزان الأفعال، واعتقد أن التسمية بأوزان الأفعال جاءت أحيانا لتدل على الحدث، وقد يرتبط الحدث بزمن معين، فيسير في طريقة الاستمرارية أو التوقف، ويترك هذا النوع من التسمية آثارا وبصمات تحفز النفس على التفاعل مع ذلك الحدث والتعايش معه، وهو يحمل في غوره فاعلا، وكل هذه المميزات لهذه التسمية تقرب المعاني إلى الأذهان، وتغذي شبكة المعرفة والاتصال بين الناس.

والقلة من الأسماء جاءت على هيئة الماضي الثلاثي المزيد مثل: خارَك: موضع.

أوزان الأفعال التي سمّي بها:

المجرد الثلاثي: ينقسم الفعل المجرد إلى مجرد ومزيد فيه؛ فالمجرد إما ثلاثي، وإمّا رباعي، وكل منهما ينتهي بالزيادة إلى ستة أحرف، فتكون أنواع المزيد فيه خمسة. وسأتناول أوزان الثلاثي: للماضي المجرد الثلاثي ثلاثة أبنية فَعَلَ ويكون لازما، نحو: جلس. ومتعديا نحو: ضرب. وفَعِل، ويكون لازما، نحو: فرح ومتعديا، نحو: علم. وفَعُل، ولا يكون إلا لازما، نحو: كرم. ولمزيد الثلاثي بحرف

واحد ثلاثة أبنية: فَعَّل، نحو: قطّع. وفاعل، نحو: قاتل. أفعل، نحو: أحسن. ولمزيد الثلاثي بحرفين خمسة أبنية: انفعل، نحو: انكسر. افتعل،نحو: اجتمع. افعَلّ، نحو: احمرّ. تفعَّل، نحو: تقدم. تفاعل نحو: تخاصم. ولمزيد الثلاثي بثلاثة أحرف أربعة أبنية: استفعل، نحو: استغفر افعوعل، نحو: اعشوشب. افْعَوَّل، نحو: اجْلَوَّذَ افعالَّ، نحو: احمارّ[50].

الرباعي المجرد والمزيد: لماضي الرباعي المجرد بناء واحد، وهو فَعْلَلَ ويكون لازما ومتعديا، ولمزيد الرباعي بواحد بناء واحد، وهو: تَفَعْلل. ولمزيد الرباعي بحرفين بناءان: افْعَنْلَلَ وافْعَلَلَّ. ويلحق الرباعي المجرد ثمانية أبنية أصلها من الثلاثي فزيد فيه حرف لغرض الإلحاق: فَعْلَل، فَوْعل، فَعْوَل، فَيْعَل، فَعْيَل، فَنْعَل، فَعْنَل، فَعْلى.

ويلحق بالرباعي المزيد فيه بحرف واحد (وهو بناء تَفَعْلَل) سبعة أبنية وهي تَفَعْلَلَ، تَمَفْعل، تَفَوْعل، تَفْعول،تَفَيْعل، تَفَعْيَل، تَفَعْلى. ويلحق بالرباعي المزيد فيه بحرفين ثلاثة أبنية: افْعَنْلَلَ، افْعَنْلى، افْتَعْلى.[51]

وهذه أمثلة على الأوزان التي وردت من: الحيوان والنبات والأعلام والمواضع(المسميات الواردة في الأوزان التالية على الترتيب) :

أ - الثلاثي: فَعِل، فَعُل، فَعَل: **ثَغِم، جَذَع، بكى، سكب،** بَرى، ضَبُع حَجَر، حَكَم.

يفعول: يعسوب، يحبور، ينبوت، يربوع، يرمول، يعمور، يعقوب، يكسوم.

فَعّل: كرّز، مدّج حبّى، تبّع، أبّى، شلّم، أيّل، حلّب، بَقّم.

يَفْعَل: يراع، يرنب، ينكف، يعمر يدوم، يبحر، **يرنأ، يهير.**

يَفَل: يرع.

وقد خصصت بعض الأمثلة منها الأوزان التي جاء عليها الثلاثي المزيد (من الأماكن):

تفعول: تنبوك.

تَفْعَل: تبنى، تريم، تصدف، تعار.

تَفْعُل: تبوك، تدمر، تيتر.

فاَعَلْ: خارَك.

تَفْعِل: تخنم، تذرب، تلبن.

تِفْعِل:تعهن.

تُفاعِل:تبارق، تضارع.

يَفْعَل: يربع، يأجج، يترب، يربع، يلخع، ينخع، يندد، ينعم، ينكف، يهاب يهرع، يرنا.

يَفْعِل: يثرب.

ومن الأوزان التي اختص بها النبات من الثلاثي المزيد:

يَفعُل: يخلد، يشكر. تَفعُل: تنضب، تتفل. تَفعَل: تألب. يفِل: يزن. يفتعول يستعور.

ومن الأعلام (الثلاثي المزيد):

يَفْعُل: يشجب، يذكر، يغوث، يدكر، يعفر، يعرب.

يَفْعِل: يزيد، تديل، يكرب، يرعش.

تَفْعَل: تزيد، تغلب.

تَفْعَل: تولب.

تُفْعِل: تجيب.

يُفاعِل: يحابر، يجابر.

يَفِل: يزن.

تَفْعول: يربوع، يأجوج.

فَوْعَل: جورف، جرول.

ب ـ الرباعي:

الأوزان التي وردت من: الحيوان والنبات والأعلام والمواضع(**المسميات الواردة في التالية على الترتيب):**

فَعْلَلَ: **عنثل، جعدل،** خربق، خردل، برعث، نهمد، نهشل، زنفل.

فَوعَل: **تولب، تولج،** حوتك، كوثل، حومل، دورق، ضومر، حوجن.

فعول: جرول، حوزل، بروق.

فَيعل: **قيعم، بيزب،** قيقبر،تيمن، ثيتل، زينب، هيثم.

وقد جاءت بعض الأوزان قليلة نسبيا من الرباعي(أمثلة فيها **تخصيص)**

فَعْلِل:سمسم، صفصل، قلقل،نرجس(نبات). فَيعِل: ضيثم(نبات).

فَعْلِل: ذَرْوِس **(أماكن).**

فعلى: دَرْنا ، دَرْنى(أماكن).

فَعْلِل: صنبل، سرجس. (أعلام).

ويمكن القول إن بعض الأسماء قد اختلف العلماء في أصولها لعدم معرفة جذر الكلمة الفعلي؛ لذا نرى اختلافا في وزن بعض الأسماء.

وزن الفعل:

والممنوع من الصرف: هو اسم معرب لا يدخله تنوين التمكين، ويجر بالفتحة نيابة عن الكسرة، إلا إذا أضيف أو دخلته أل فإنه يجر بالكسرة(52). ويمكن توضيح ذلك من خلال بيت الشعر التالي:

وجر بالفتحة ما لا ينصرف ما لم يضف أو يك بعد "أل" رَدِفْ

ويظهر البيت الشعري الاسم الذي لا ينصرف، وحكمه أنه يرفع بالضمة نحو: "جاء أحمد، وينصب بالفتحة، نحو: رأيت أحمد، ويجر بالفتحة، نحو: مررت بأحمد(53).

والاسم الذي لا ينصرف يسمى الممنوع من الصرف، وهو ما لا يجوز أن يلحقه تنوين ولا كسر، والممنوع من الصرف على نوعين: نوع يمنع بسبب واحد ويتضمن هذا كل اسم في آخره ألف تأنيث كخضراء وعذراء، أو ألفه مقصورة، كحبلى وذكرى، أو كان على وزن صيغة منتهى الجموع كمساجد وعصافير، والممنوع من الصرف لسببين إما علم وإما صفة(54).

والاسم على وزن فعل المستقبل، لا يخلو أن يكون منقولا من فعل أو لا يكون. فإن كان غير منقول من فعل، فإنه يمتنع الصرف لوزن الفعل والتعريف كرجل سمي"أفكل"[55].

ويراد بالمنقول ما سبق له استعمال قبل العلمية كخالد وزين العابدين، وأبي المعالي، وأنيس وأنيسة. وهناك المرتجل وهو ما لم يسبق له استعمال قبل العلمية كعمر وعمران.

فإن كان منقولا من فعل، فلا يخلو أن يسمى به وفيه ضمير، فإنه غير ممنوع من الصرف لا يكون فيه ضمير، فإن سميت به وفيه ضمير، فإنه غير ممنوع من الصرف وإن سميت به، وليس فيه ضمير،فإنه يمتنع من الصرف لوزن الفعل والتعريف.

قال الشاعر (من الرجز):

نبئت أخوالي بني يزيد ظلما علينا لهم فديد

الشاهد: "يزيد"حيث سمي به، وأصله فعل مضارع ماضيه"زاد"مشتمل على ضمير مستتر فيه جوازا تقديره "هو"فهو منقول من جملة مؤلفة من فعل وفاعل[56]. ولو سميت أحدا، بنحو: يغز نقلا من الفعل الحالي من الضمير قلت فيه يغز رفعا وجرا، ويغزى نصبا وهذا رأي البصريين، أما الكوفيون فأبقوه على حاله[57].

ويحمل بعض العلماء تعقيبا على تقدير الضمير في الفعل أو عدم تقديره قائلا: "كل فعل ماض سُمي به فهو لا ينصرف إلا إذا كان فارغا من فاعله"[58]، واحتج على ذلك بقول سحيم بن وثيل اليربوعي[59]:

أنا ابن جلا وطلاّع الثنايا متى أضع العمامة تعرفوني

و"جلا" فعل ماض خال من الفاعل، وهو علم ممنوع من الصرف بدليل عدم تنوينه، ويحتمل أن يكون سمي بجلا من قولك زيد جلا، والمنع كذلك يكون في الماضي والأمر.

وذكر ابن عصفور أنه إن سميت رجلا بالفعل مع علامة التأنيث، مثل ضربت، فلا يخلو أن يكون فيه ضمير أو لا يكون، فإن كان فيه ضمير، فإنه

يمتنع الصرف للتعريف والتأنيث، وتقف على التاء كما الهاء في الاسم. فإن سميت رجلا بالفعل مع علامة التثنية، أو علامة الجمع، فلا بد من لحاق النون لأن الفعل صار اسما، والاسم إذا كان في آخره علامة تأنيث أو جمع فلا بد من النون بعدهما[60].

ومنع الأعلام من الصرف لا يفرق بين كونه منقولا عن فعل كيزيد وشمر، أو عن اسم على وزنه، وإنما المعتبر هو وزن الفعل.

نظرات لغوية مابين النحو والصرف

وجاءت بعض الأسماء على هيئة جملة من فعل وفاعل ومفعول به، نحو: تأبط شرا.

وقد جاءت بعض الأسماء من الأفعال المعتلة، وقد حذف حرف العلة لأنها جاءت مضارعة، مثل: يزن، وأصله يوزن معتل مثال. ومنها ما هو معتل الوسط (أجوف)، نحو: يرع من راع يروع، ومنها الروع. وجاء بعض الأسماء على وزن فعّل (مضعف الوسط) في أغلب الحقول نحو: حلّب، نقّم، عوّد، وكلها نباتات وكرّز ومدّج: حيوانات، ويكثر هذا الوزن في الأماكن، نحو: شلّم، أبّل، جمّر ويلاحظ زيادة الأفعال المعتلة الآخر في هذا الوزن، فمثلا: نجد في الأماكن: أبّى بوّى(لفيف مقرون)، بلّى، حبّى، خمّى، سلّى، فسّى، لبّى. وفي الأماكن أسماء على وزن تُفاعِل نحو: تُبارِق وتُضارِع، وهو مزيد الثلاثي. وقد جاء بعض الأفعال على صيغة الأمر والمضارع.

ونجد مفردة واحدة لعدة مسميات، نحو ما جاء من الثلاثي في مادة(عضل): عَضَل: الجرذ، أو ذكر الفأر. والعَضَل: موضع. وعَضل: اسم (عضل بن الهوان). وفي مادة(جدن)، جَدن: موضع، وجدن: اسم ملك من ملوك حمير. وفي مادة (غضف)، غَضَفْ: طائر القطا الجوني. والغُضْفُ: القطا الجون، وغَضَف: شجر بالهند يشبه النخيل، وقيل خوص جيّد، وغَضَف وَغُضَيْف: موضع. وفي مادة (قطف)، قَطَف: بقلة واحدتها قطفة، وقطف: ضرب من العضاة، وقَطَف: شجر الجبل، مثل شجر الإجاص، في القدْر، وورقته خضراء معرضّة، وقَطْف: نبات

عريض الورق   يطبخ، وفي مادة (كرش)، الكَرِش:من نبات الرياض والقيعان. والكَرِش: من عشب البيع، وهي نبتة لاصقة. والكَرِش: شجر من الجنبة، ترتفع نحو ذراع، ونجد في مادة (هثم)، هيثم: الصقر، وهيثم: اسم رجل، وهيثم: ضرب من الشجر،وهيثم اسم الله تعالى، والله أعلم. ويزن سمِّي بها من النبات والأعلام والأماكن، ويشكر سمِّي بها من النبات والأعلام، وشرف سمِّي بها من الحيوان والأعلام، ويربوع سمِّي بها من الحيوان والنبات. ونجد عدّة مُسميات لمسمى واحد، فمثلا: يسمّى الزعفران الغُمْر وهو مصدر مادة(غمر)، والفيد مادة (فيد)، والكُرْكُم مادة (كركم)، والزرنب مادة (زرنب).

وتظهر هذه الظاهرة في الرباعي ففي مادة (قرمل)، قرمل: نبات، وقيل: شجر صغار ضعاف لا شوك فيه. وقرمل: ملك من ملوك اليمن. وقرمل: اسم فرس عروة بن الورد، وقرمل: نبات طويل الفروع لين. وفي مادة(عزهل)، عَزْهَل: موضع وعَزْهَل وعِزْهل: ذكر الحمام، وعَزْهَل: اسم. وفي مادة (خرنق)، خِرْنق: ولد أرنب، واسم حوض، واسم اخت طرفة بن العبد (علم). وفي مادة (غرنق) غُرْنق: الناعم من النبات، وطير أبيض من طير الماء. وفي مادة (كبكب) كَبْكَب: نوع من النجيل واسم جبل بعينه.

ونلاحظ تعدد المسميات لمسمّى واحد، ومسمّى واحد يسَّمى به في أكثر من حقل أو يطلق على أكثر من مسمّى، والظاهرة الأخيرة أكثر انتشارا، ويعتقد أن عدّة مسميات لمسمى واحد ناتجة عن إطلاق تلك المسميات عند أقوام مختلفة من العرب أو العجم. أمّا إطلاق المسمّى على العلم أو المكان أو النبات أو الحيوان فيمكن أن يعود إلى أن العرب اعتادت أن تطلق المسمّى على الحدث الذي جرى فيه أو يكثر فيه، فمثلا منطقة يكثر فيها طائر الهيثم، يسميها العرب باسم ذلك الطائر، والشجرة التي يحبّ أن يقف عليها الهيثم يسميها العرب باسمه، والرجل القوي تسميه العرب الهيثم، وبذلك يطلق الهيثم على: الإنسان والشجر والحيوان والمكان.

ويتضح من خلال النظر في أسماء الحقول الدلاليّة بشكل عام[61] أن بعضها جاء على هيئة المثنى، ومن أمثلة ذلك من الأعلام: بحيان وهَمْدان. ومن النبات: ثرمان، جلبان، جلسان، ذنبان، ومن الأماكن: جابان، حَلَبان، ولا يُعرف جذر المفردات، هل هو فعل أسند إليه ضمير أم لا.

ومنها ما جاء على هيئة جمع المذكر السالم: من الأعلام: أفريدون. ومن النبات: ذؤنون (هنا خلاف في جذر الكلمة). ومنها ما جاء على هيئة جمع المؤنث السالم. من الأعلام: بقرات، ومن الأماكن: حيات، وهنا تبرز معضلة من بين هذه المفردات، هل هذه المفردات تشكلت من جذور أضيف إليها مقطع الجمع أم لا.

وفي مادة "تيع" ": تيوعات جمع على هيئة جمع المؤنث السالم، وتعني كل بقلة أو ورقة إذا قطعت أو قطفت ظهر لها لبن أبيض يسيل منها، مثل: ورق التين وغيرها يقال لها التيوعات، والكلمة من تاع يتيع، كما ورد في اللسان، والتيع ما يسيل على وجه الأرض من جمد ذائب ونحوه، وسائل الورق يكون جامدا عندما ينزع، والفعل لا يكون إلا في الشر، وربما لأن اللبن السائل سام في بعض النباتات، وتاع يتوع لم يرد لها إلاّ جذر واحد في اللسان، وهو: تاع اللبن والسمن بمعنى كسره بقطعة خبز أو أخذ بها، وقد يكون الأصل بناء على ما تقدّم تيعات وحولت إلى تيوعات.

وقد تدخل "أل" التعريف على الاسم لتدل على مسميات مختلفة، نحو: ما جاء في مادة (عبقر)، عبقر: موضع، والعبقر: موضع (يختلف الموضع الأول عن الموضع الثاني)، والعرب أدخلوا "أل" التعريف على بعض الأسماء التي سُمّي بها بالفعل للتفخيم، وقد ورد دخول "ال" على الفعل كما في المثال الآتي:

ما أنت بالحكمِ التُّرضى حكومته ولا الأصيل ولا ذي الرأي والجدل

حيث أدخل "ال" على جملة فعلية فعلها مضارع" التُّرضى"[62].

وقد تختلف حركات حرف من أحرف الاسم، وتبقى الدلالة ثابتة دون أن تتغير، نحو: كَنْهل وكِنْهل: موضع، وقد يحلّ حرف محلّ آخر ولا تتغيّر الدلالة نحو: ما جاء في مادة(رهدل)، رَهْدَل: طائر، وفي مادة(رَهْدَن)، رَهْدَن: الطائر الذي

تقدّم ذكره، وكذلك في مادة(كنعد) و(كنعت)، كنعد وكنعت: ضرب من السمك. وجاء في مادة (عقس): عَقَس: شجرة تنبت في الثمام والمرخ والأراك، وعَقْش: نبت ينبت في الثّمام والمرخ.

وحلّ حرف محلّ آخر في بعض الأسماء، وأدّى ذلك إلى تغيير في الدلالة، نحو: ما جاء في مادة(عنكث)، عَنْكَث: اسم موضع. وفي مادة(عنكد)، عَنْكَد: ضرب من السمك. وفي مادة (عنكش)، عَنْكَش: اسم.

وقد تختلف المفردة في حرفين وتحافظ الدلالة على معناها، نحو: ما جاء في مادة(سغبر) و(شغبز). سغبر وشغبز: ابن آوى. وجاءت بعض الأسماء معتلة الآخر ولكنّ حرف العلّة كُتِب بطريقتين، نحو: دَرْنا ودَرْنى: موضع. والأصل أن تكتب الألف مقصورة، لأنها فوق الثلاثي، ولم تُسْبَق بياء، ومن أمثلة الثلاثي: غضا وغضى بالألف القائمة والمقصورة، وكرا: الكروان، طائر صغير(كرا)، وكرى: طائر.

والواضح أنّ بعض التغييرات الصوتيّة قد تؤثر على الدلالة، وبعضها قد لا يغيّر شيئا، وربما يعود ذلك إلى لهجات العرب، أو بعض التغيرات الصوتية التي أحدثها الأعاجم، لعدم قدرتهم على ضبط الكلمة، وإخراجها بدقة من مخارجها وهذا قد يعود إلى صعوبة لفظ بعض المفردات، ومن الأمثلة: زَهْدَل وزِهْدل، أو رَهْدَن ورهدل. وقد تكون أصول بعض الكلمات أعجميّة.

ومما يحسن الوقوف عليه ما جاء من الأسماء وقد تشابه الحرف الأول مع الثالث، والحرف الثاني مع الرابع، وهو ما يطلق عليه المضعف الرّباعي: وهو الذي تكون فاؤه ولامه الأولى من جنس، وعينه ولامه من جنس آخر[63]، عثعث (عثث) وعرعر(عرر)، وزغزغ (زغغ)، وعسعس (عسس)، وكبكب (كبب). وغبغب (غبب)، ولفلف (لفف)، ولعلع(لعع) ولول: ذكر البوم من مادة (ولل)، وفي مادة (ثمم)، ثمثم: كلب الصيد، وكذلك لغلغ: طائر معروف من مادة (لغغ).

واعتقد أن سهولة النطق أسهمت في زيادة الأسماء من هذا النوع، ويشعر الناطق بهذه الأسماء، وكأن المقطع الأول يؤكد الثاني للتماثل بينهما.

أما من حيث الزيادة فمن سنن العرب الزيادة في حروف الاسم، وتباينت الزيادة فقد زيدت الياء والتاء في الاسم الثلاثي الأصول وذلك نحو "يستعور" على وزن يفتعول[64]. وزيدتا الألف والياء في الاسم الثلاثي الأصول مفرق بينهما بفاء الكلمة وعينها وذلك في صيغتين:

ـ يفعول: وقد ورد الوزن اسما وصفة ،فالاسم نحو يعسوب ويعقوب، والصفة نحو: يحموم ويحفور ويرقوع، وزيدت الياء وكررت الفاء كما في يفعفل، نحو :يلملم(جبل)[65]

ـ أما وزن يفعل فنلاحظ انه استخدم علما وهو منقول من الدلالة الفعلية إلى الدلالة الاسمية في قول الشاعر:

فيا لك من ليل كأن نجومه　　　بكل مغار الفتل شدت بيذبل

وورد على وزن يفعل نحو: يثرب، ويزيد وهما علمان نقلا من الدلالة الفعلية إلى الدلالة الاسمية[66].

وقد يقصد بالزيادة المبالغة أو التشويه والتقبيح، ومما جاء في هذا السياق "التشويه": طرماح" وهو البعيد بين الطرفين، واصله "الطرح" وهو البعيد، لكنه لما أفرط طوله سمي طرماحا، فشوه الاسم كما شوهت الصورة[67].

ولما كانت الأسماء قوالب للمعاني ودالة عليها اقتضت الحكمة أن يكون بينهما ترابط وتناسب، فالنبي عليه السلام له اسمان: أحمد ومحمد وهما متطابقان لكثرة ما فيهما من الصفات المحمودة، ونجد الاسمين مرتبطين بالمسمى ارتباط الروح بالجسد وقد تغير الأسماء لتوافق الأهداف والمعاني فالرسول عليه السلام غير يثرب بطيبة من الطيب[68].

وأظن أن التسمية بالأفعال، تحشد المعرفة والتذكير في زمن السامع لوقائع أو مناسبات حصلت، ويكون وقع الأسماء بالفعل أعمق، لأنها تحمل الحدث والزمان وقد يكون للحدث حضور بارز ومهم في حياة الناس، فتخلد الأسماء في نفوس الأجيال، وتبقى الأعلام تدل عليها وعلى الأحداث التي سميت بها. ويمكن

القول إنّ الحقول الدلاليّة الثلاثة إلى جانب الإنسان رسمت حياة العربيّ، وشكلت آماله وأحلامه.

والدراسة دلت على تجَذُّر الحقول الدلالية الآنفة في حياة العربيّ، وترابطها مع بعضها، فالإنسان قد يكون له صلة بالحدث سواء أكان في الموضع أو النبات أو الحيوان، وبناء عليه تنوعت أسماء الحقول، واندمجت مع بعضها. لتشكل حياة العرب وأمجادهم ومآثرهم وأحزانهم وأفراحهم، ويمكن القول إنّ الحدث خيّم بظلاله، ورسم بأبعاده تسميات كان لها الأثر الكبير في حياة العرب بشكل عام ويمكن إجمال النتائج التالية:

1. انتشرت هذه الظاهرة في النباتات والحيوانات والأماكن والأعلام.
2. مال العربي إلى الأسماء المجردة من الثلاثي والرباعي، وربما دفعه ذلك سهولة النطق.
3. هذه الأسماء تعيدنا إلى السؤال عن أسبقية الفعل أم الاسم، وقد ترجح كفة الأفعال.
4. سُمّي بالأفعال الماضية والمضارعة والأمر على قلة.
5. قد تكون هذه الأسماء سجّلات لتلك الأحداث التي سُمّيت بها، وقد تكون جزءا من التاريخ والواقع الذي عاشه العرب، وبها نستدل على طبيعة الحياة وأحداثها.
6. تبين أن بعض الأسماء بصيغة المثنى وأخرى بصيغة الجمع.
7. وجدنا عدّة مسميات للمسمى الواحد، ومسمى يطلق على عدّة مسميات في حقول دلاليّة مختلفة.

الهوامش:

1 – سورة نوح، آية:23.

2 – ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علّق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1418هـ ، 1997م، ص 53.

3 – أبو بكر محمد بن دريد: كتاب الاشتقاق، ط2، تحقيق: عبد السلام هارون، بغداد، مكتبة المثنّى 1399هـ،1979م، ص5 –6.

4 – اللسان، مادة (جعدل).

5 – اللسان، مادة (صدي).

6 – امرؤ القيس بن حجر الكندي: شرح ديوان امرئ القيس، بيروت، دار صادر، د. ت، ص148.

7 – اللسان، مادة (طبق).

8 – الأخطل: الأخطل في سيرته ونفسيته وشعره، بيروت، دار الثقافة، د.ت، 2/ 209. ورد الحضد في الديوان.

9 – اللسان، مادة (حصد).

10 – محمد بن عيسى بن سَورة الترمذي: سنن الترمذي، حكم على حواشيه وعلّق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، الرياض، مكتبة المعارف، 1417 هـ، باب ما جاء في حُرمة الصلاة، حديث رقم 2616، ص 590.

11 – اللسان، مادة (شرر).

12 – حسان بن ثابت: ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، بيروت، دار صادر، ص 121.

13 – اللسان، مادة (سخبر).

14 – اللسان، مادة (سلب).

15 – مكرم عبد العال سالم: تطبيقات نحوية وبلاغية، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1413 هـ 1992م، 170/1.

16 – اللسان، مادة (عنتر).

17 – عنترة بن شداد: شرح ديوان عنترة بن شداد، تحقيق وشرح عبد المنعم عبد الرؤوف شلبي القاهرة، المكتبة التجاريّة، د.ت، 153.

18 – اللسان، مادة (فرج).

19 – اللسان، مادة (نهشل).

20 – اللسان، مادة (بلد).

21 – اللسان، مادة (ثكن).

22 – اللسان، مادة (جلعد).

23 – اللسان، مادة (حمم).

24 – لبيد بن ربيعة العامري: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدّم له: د: احسان عباس، الكويت، التراث العربي، 1962، ص 108.

25 – اللسان، مادة (ربع).

26 – اللسان، مادة (ربع).

27 – اللسان، مادة (عمر).

28 – اللسان، مادة (نبت).

29 – النابغة الذبياني: ديوان النابغة الذبياني، بيروت، دار صادر، 1383 هـ، ص 36.

30 – اللسان، مادة (نبت).

31 – سورة آل عمران ، آية: 37 .

32 – اللسان، مادة (نبث).

33 – اللسان، مادة (سعر).

34 – سورة القمر ، آية: 47 .

35 – اللسان، مادة (رنأ).

36– اللسان، مادة (رنأ).

37 – اللسان، مادة (كسم).

38 – لبيد بن ربيعة العامري: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، ص 108.

39 – اللسان، مادة (أجج).

40 – سورة الفرقان ، آية: 53.

41 – اللسان، مادة (نعم).

42 – سورة التكاثر، آية: 8.

43 – اللسان، مادة (رمك).

44 – اللسان، مادة (جيب).

45 – اللسان، مادة (رعش).

46 – اللسان، مادة (رعش).

47 – اللسان، مادة (قلل).

48 – اللسان، مادة (طرق).

49 – ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ط1، قدم له وشرح حواشيه وفهارسه: فوّاز الشّعار بيروت، دار الكتب العلميّة، 1419 هـ، 1998 م، 2 / 348.

50 – ابن مالك: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، 259/4 – 260.

51– ابن مالك، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 260/4–261 .

52 – عبده الراجحي: التطبيق النحوي، بيروت، دار النهضة العربيّة، 1981 م، ص 398.

53– ابن مالك: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الفكر، 1405هـ، 1985م، 77/1.

54 – ابن هشام: قطر الندى وبل الصدى، ط2، تحقيق: لجنة من علماء الأزهر الشريف، القاهرة المطبعة المنيرية، 1374هـ، 1955م، 55/1.

55 – ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، 345/2.

56 – المرجع نفسه،2 /345.

57 – الجاربردي: مجموعة الشافية من علمي الصرف والخط، بيروت، عالم الكتب، د.ت 304/1.

58– ابن مالك: شرح التصريح على التوضيح على ألفية ابن مالك في النحو للشيخ جمال الدين بن هشام الأنصاري، دار إحياء الكتب العربيّة، 220/1–221.

59 – أبو محمد عبد الله بن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، 626/8.

60– ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، 2 /352.

61 – قد نضرب بعض الأمثلة من الأسماء بشكل عام ، ولا نحددها بالتسمية بالفعل.

62 – ابن مالك: شرح ابن عقيل على ألفيّة بن مالك، 158/1.

63 – ابن مالك: شرح ابن عقيل على ألفيّة بن مالك، 271/4.

64 – زين كامل الخويسكي: الزوائد في الصيغ في اللغة العربيّة في الأسماء، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعيّة، 1985، 1 /513.

65 – المرجع نفسه، ص1/ 480.

66 – المرجع نفسه، ص1/ 57.

67 – ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علّق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1418هـ ، 1997م، ص 53.

68 – خديجة عبد القدوس المتوكل: أسماء مختارة لطفلك، ط2، مكتبة العزيزيّة، الرياض، 189م ص11 –12.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. الأخطل: الأخطل في سيرته ونفسيته وشعره، بيروت، دار الثقافة، د.ت.
2. امرؤ القيس بن حجر الكندي: شرح ديوان امرئ القيس، بيروت، دار صادر، د. ت.
3. أبو بكر محمد بن دريد: كتاب الاشتقاق،ط2، تحقيق: عبد السلام هارون، بغداد، مكتبة المثنّى، 1399هـ،1979م.
4. الجاربردي: مجموعة الشافية من علمي الصرف والخط، بيروت، عالم الكتب، د.ت.
5. حسان بن ثابت: ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، بيروت، دار صادر.
6. الزوزني: شرح المعلّقات السبع، بيروت، دار الجيل، د.ت.
7. زين كامل الخويسكي: الزوائد في الصيغ في اللغة العربيّة في الأسماء، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعيّة، 1985.
8. عبده الراجحي: التطبيق النحوي، بيروت، دار النهضة العربيّة، 1981.
9. ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، ط1، قدم له وشرح حواشيه وفهارسه: فوّاز الشّعار بيروت، دار الكتب العلميّة، 1419 هـ، 1998.
10. عنترة بن شداد: شرح ديوان عنترة بن شداد، تحقيق وشرح عبد المنعم عبد الرؤوف شلبي القاهرة، المكتبة التجاريّة، د.ت.
11. ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علّق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1418هـ ، 1997م.
12. لبيد بن ربيعة العامري: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، حققه وقدّم له د: إحسان عباس، الكويت، التراث العربي، 1962.
13. ابن مالك: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الفكر، 1405هـ، 1985.
14. ابن مالك: شرح التصريح على التوضيح على ألفية ابن مالك في النحو للشيخ جمال الدين بن هشام الأنصاري، دار إحياء الكتب العربيّة.
15. أبو محمد عبد الله بن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاجيب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي.
16. محمد بن عيسى بن سَورة الترمذي: سنن الترمذي، حكم على حواشيه وعلّق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، الرياض، مكتبة المارف، 1417 هـ .

17. مكرم عبد العال سالم: تطبيقات نحوية وبلاغية، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1413 هـ 1992م.
18. ابن منظور: لسان العرب.
19. النابغة الذبياني: ديوان النابغة الذبياني، بيروت، دار صادر، 1383 هـ.
20. ابن هشام: قطر الندى وبل الصدى، ط2، تحقيق: لجنة من علماء الأزهر الشريف، القاهرة مطبعة المنيري، 1374هـ، 1955م.

الدلالة والمعنى لسانيا

د. عبد الجليل مرتاض
جامعة تلمسان

هل من تعريف لساني للمعنى ؟

كان ماروزو إلى عهد قريب يعرّف المعنى لكلمة بكل بساطة بأنه مجموعة من التمثلات القابلة لأن تكون مستوحاة بوساطة الملفوظ الذي توجد فيه هذه الكلمة، فكلمة "كيف" المستفهم بها عن حال الشيء وصفته يرتبط معناها بالموصوف المستفهم أو المسؤول عنه صحة وسقماً، وغنى وفقراً، حضوراً وغياباً، ... وعلى قدر حال المستفهم عنه يتحدد معناها لدى المتلقي، وقد تخرج عن هذا كله دلالةً على معانٍ بلاغية كالتعجب والإنكار والتوبيخ، بل ربما تضمنت معنى النفي، كقوله جلّ ثناؤه: "كَيْفَ يَكُونُ للمُشْرِكِينَ عَهْدٌ عند الله"، و"كَيْفَ يَهْدِي اللَّهُ قَوْماً كَفَرُوا بَعْدَ إِيمانِهِمْ"، أو كقول الشاعر:

كيف يَرْجُون سِقَاطِي بَعْدَمَا   لاَحَ في الرَّأْسِ مَشِيبٌ وَصَلَعْ ؟

وخذ لذلك مثلاً كلمة "العين" التي تقع على أشياء مشتركة: "الباصرة" "عين الماء"، "عين الشمس"، "العين (الجارية)" و"العين (الطليعة) و"العين (الجاسوس)، ... بل خُذْ لك أي كلمة لا تَجِدْ معناها محدّداً دائماً بدون ملفوظها أي الحالة التي تُعْطى فيها.

ويُقِرّ اللسانيون بأن مفهوم المعنى أو تحديده صعب الوصول إليه مقارنة بتعريف "المدلول" و"الدلالة la signification" و"القيمة la valeure"، ... وبالفعل، فإن المدلول إذا كان يعود بوضوح إلى الحقل اللساني، وأن الدلالة تتعلق بعلماء النفس واللسانيين، فإن المعنى le sens يغطّي حقائق وتصورات جوهرية من أجل استنفادها بمقاربة أو مقاربتين[1].

1) **بين الدلالة والمعنى:** غير أن جورج مونان لا يوافق الفكرة التي تزعم أن مفهوم "الدلالة" أوضح بالقياس إلى "المعنى"، إذ يقول "كل المحاولات لإعطاء تحديد دقيق لهذه الكلمة (الدلالة) لم تؤدّ إلى مَنْفَذ مجمع عليه، تعرَّف الدلالة أحياناً كعلامة بذاتها، الأمر الذي يعني أنها شكل لساني تمثّل شيئاً آخر بنفسه، وهي منافسة لكلمة مدلولية signifiance"[2] محيلاً إلى وجهة نظر دي سوسر القائلة إن المدلولية علاقة الدال بالمدلول، لأن المعنى لدى هذا الأخير يجب ألا يُبْحَث عنه في "محتوى un contenu" مرجعي خارج العلامة ذاتها، بل يبحث عنه داخل العلامة في علاقاته بعلاماته داخل النظام، وأما المعنى لكلمة فهو "تصور concept" أو "مدلول"، والذي لا يمكن أن يُعَرَّف إيجابيا، بل سلبياً بالقياس إلى الكلمات الأخرى الحاضرة في السلسلة التي تشمل هذه الكلمة ce terme أو تُذْكَر وحَسْبُ بوساطة التداعي الذاكرتي mémorielle، لأنها تشير أو يمكن أن تشير إلى حقيقة مماثلة لتلك التي تعَيِّن هذه الكلمة[3].

2) **المعنى لدى جون ليون:** وألمح جورج مونان إلى أن كلمتي المدلولية والمعنى غالباً ما تستعمل الواحدة منها مكان الأخرى، إلى درجة أن المشاكل التي تطرح إزاء كلمة المدلولية هي نفسها تطرح حول كلمة المعنى، ولا يوجد إجماع لمزجها أو وضع تعارض بينهما، وفي نظر مونان أنه من بين التعاريف المحدِّدة الأكثر أهمية للمعنى ذلك التعريف الذي أعطاه إياه جون ليون JOHN LYONS والذي قرَّب بموجبه المعنى من القيمة la valeur بالمفهوم السوسوري، ومن ثم فإن المعنى مضادّ إلى المرجع، ويعني بهذا التقابل التضادُدِيّ مجموعة من العلاقات الدلالية الموجودة بين علامة وعلامات أخرى في اللسان، سواء كانت إبدالية أم تركيبية، وهكذا فإن الترادف (بصفته علاقة إبدالية) والإمكانات التوافقية (بوصفها تتابعاً لكلمات في جملة) وعلاقات تركيبية يشكّلان جزءاً من جملة ما entre autres الدراسة للمعنى[4].

3) **المعنى عند بريطو:** ويرى مونان دائماً أن بريّيطو PRIETO كان ممن ميّز تمييزاً صارماً بين الدلالة la signification التي تُحْرَزُ أو يُحْصل عليها بوساطة

المجموع لمداليل مجردة، والمعنى الذي يحيل إلى ملفوظ خاص ملموس وجَلِيّ بسياق وحالات أو ظروف، فالملفوظ: donne-le-moi (أعطني إياه) له دائماً الدلالة ذاتها لكن معناها يتغير وفق كل ملفوظ تبعا للمكان، والزمان، وكذا المتكلمين les interlocuteurs[5]، والغرض المقصود[6].

4) المعنى عند هلمسليف: وبالنسبة لهلمسليف، فإن المعنى (أو المادة) هو الجوهر أو الماهية اللسانية غير المشكَّلة دلالياً للمحتوى أو التعبير، فهو نفسه غير مشكّل بالتحديد، بمعنى أنه لم يخضع بعد إلى تنظيم، ولكنه يمكن أن يكون منظماً في أي شكل، وهذا التحديد للمعنى على هذا النحو الذي تصوّره له لويس هلمسليف يشير إلى أن التكوين اللساني للمعنى تكوين اعتباطي، أي أن تكوينه لا يستند على جوهر أو ماهية substance، بل على المبدأ نفسه للشكل، وعلى الإمكانات التي تنجم عن تحقّقه[7].

5) تحليل جورج مونان للدلالة والمعنى: ونعود مرة أخرى إلى جورج مونان الذي يقول، بعد تساؤله: ما هي الدلالة qu'est-ce que la signification ؟: "يكفي أن نقبل بين تعريفات الكلمات: دلّ signifier ودلالة، ومعنى في أكبر المعاجم لندرك أن الشيء، ومنذ أمد بعيد، بقي أبعد ما يكون أوضح، وأن دراسة أعمال علم "الدلالة الراهن تبرهن أنها لا تبرح غير ناضجة تمام النضوج، وبعكس الفونولوجيا والسانتكس، فإن علم الدلالة la sémantique لم يُصِبْ رُشده العلمي ذلك أن كثيراً من اللسانيين يرون أن هذا الفرع اللساني، حيث يُمَارَس التطبيق لأهم البنيويين، يلاقي أصعب العقباتِ .. وأما الآراء، ومثلها الأعمال في هذا الفرع من مادتنا، فلا تزال تعطينا غالباً انطباع برج بابل .."[8].

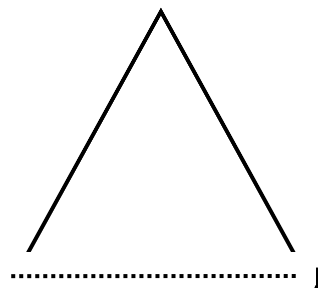
ويؤكّد مونان هنا ما ألمح آنفاً بشأن برييطو PRIETO الذي كان ممن اجتهد في التمييز بين الدلالة والمعنى، ولذا فهو يتبنّى طرح هذا الأخير، ولو بصورة مؤقتة، قائلاً: "دلالة وحدة لسانية هي مدلوله، ... ومعناه هو القيمة الدقيقة التي يكتسبها هذا المدلول المجرد في سياق وحيد، فالوحدات الخمس التي تؤلّفها الجملة: "je viendrai jeudi prochain (سآتي يوم الخميس القادم) لكل واحدة

منها مدلول مستقر في الفرنسية، بيد أن المجموع لهذه الداليل يأخذ في هذا المثال معنى مختلفاً قي كل استعمال جديد"[9].

غموض المعنى عند دي سوسور: وإذا عُدَّ دي سوسور ممن أسَّس أركان علم الدلالة الحديث بنظريته حول العلامة اللسانية التي تعتبر عنده اعتباطية، خطية تباينية، وأنها الشيء الذي يَتَّحد بلا انفكاك indissolublement، فإن خلفاءه يرون أن الرجل لم يكن واضحاً كل الوضوح فيما ذهب إليه بخصوص المدلول، فهو تارة عنده ليس أكثر من مراد للتصور أي مفهوم نفساني منطقي، وطوراً ينبّهنا على أن كلمة لا تُنْشَأ من قبل العلاقة بين صوت وشيء مشيراً إلى أن المدلول مرادف للشيء ذاهباً بهذا إلى أن مفهوم كائن يمكن أن يكون فيزيائياً ونفسانياً أو منطقياً مثل "طاولة"، "خوف"، "حرية".

المعنى والمدلول عند خلفاء دي سوسور: وأما اللسانيون والمناطقة الذي اتبعوا دي سوسور فحاولوا أن يتدقّقوا فيما طرحه الرجل بشأن المدلول، فمثلاً جارديني Gardiner وألمان Ulmann يسميان الدال le signifiant "name" والمدلول "sens" والشيء "thing-meant"، بينما أوجدن Ogden وريشارد Richards يتكلمان عن "symbole رمز" (signifiant دال) لـ"Thought or reference" (concept ou signifie تصور أو مدلول) وعن "référent مرجع" (= chose, réalité non linguistique شيء، حقيقة غير لسانية)، في حين أن شارل موريس يريد بـ"symbole" الاتجاه نفسه، و"signification" (= signifie مدلول)، و"denotatum" (= chose شيء، référent مرجع، thing – meant"[10].

فهذه التباينات المصطلحية تثبت أن ورثة دي سوسور لسانياً لم يجاروه فيما طرحه من تصورات حول المعنى أو الكلمة أو العلامة اللسانية، بل كان لهم إجماع معلن على تعديل الإدراك الاثني (دال + مدلول) الذي قدّمه سوسور، والذي بُدّل لدى اللسانيين المشار إليهم أعلاه بإدراك مثلّثي (دال + مدلول + مرجع) أو على النحو:



لكن هؤلاء اللسانيين أرادوا أن يدقّقوا فقط مما ذهب إليه سلفهم، لعلهم يزيلون ما بقي يخيم من ضبابية على تلك المفاهيم الديسوسورية إزاء المعنى والمدلول وما لفّ لفّهما، لأن الصلة بين التصور والشيء أي بين المدلول والحقيقة غير اللسانية لم يُفْلَح فيها لبناء تعريف لساني بضعي opératoire للمدلول "وكل ما بقي ليس أكثر من شجار مصطلحي لا يهمّ إلا الذين يريدون أن يتثقّفوا على التوهمات المحصول عليها procurées بوساطة التطريقات les forgeages أو إعادتها لمدونة المصطلحات في البحث العلمي، والتي تريد أن تتقيد بالاعتقاد الراسخ بأنّ الأصالة لنظرية كثيراً ما تكون متناسبة عكسياً للّفظات الجديدة التي أنتجتها"[11].

البعد الثالث للمعنى: ويفهم من نص جورج مونان السابق أنه لا يرى ابتكاراً جديداً جدياً فيما أضافه لسانيون عالميون خلفوا دي سوسور على عرشه اللساني القوي، بل كل ما في الأمر أن الجديد لا يكاد يتجاوز تعدداً للمصطلحات أو نقلاً لتصور المعنى من وجهين اثنين (دال + مدلول) إلى ثلاثة أوجه (دال + مدلول + مرجع) علماً بأن التعريف الديسوسوري الصريح بأن العلامة اللسانية مجموع ما ينجم عن ترابط الدال بالمدلول[12]، أو أن العلامة اللسانية لا تربط شيئا ما باسم معين، بل تصوراً بصورة سمعية[13] لا يقصي ضمنياً بعداً ثالثاً للمعنى:



وهذا البعد الثالث الذي لم يفصح عنه الرجل يتجلّى في كون ما يرجع إلى الشجرة لا يرجع إلى غيرها، "فكل شيء إنما يتمّ بين الصورة السمعية والتصور. وذلك ضمن حدود الكلمة مقدرة كمجال مغلق موجود في ذاته"[14]، أو "إن قيمة الواحد لا تتجم إلا بوجود الأخرى"[15]، وأحسب أن الشكل الدائري لتصور المعنى أنسب من أي شكل سواه، لأنه شكل لا يدع ذرة تفلت من أي تصور بعكس المضلعات المثلثية أياً كان شكلها:

تصـــوّر للمعنـــى (1)	تصـــوّر للمعنـــى (2)
المعنــــــى (1)	المعنــــــى (2)
180° معنى داخلي – معنى خارجي	360° معنى داخلي + معنى داخلي
بعد دلالي أدنى	بعد دلالي أقصى
أكثــر شفــافيـــة	أقــل شفــافيـــة
قـــابــل للتغييـــــر	ثــــــابــــت
عربة، سيارة، كأس، ذخيرة، مجمع، ظهير، سفير، فاعل، مفعول، هدف، أصمّ، بيت، ...	تين، جبل، أسد، نهر، أرض، إنسان، حيوان، مكة، القدس، ...

فالشاعر العربي (امرؤ القيس) استعمل المبراة في بيته:

فكـرَّ إليـه بمِبْــــراتِـه كما خَلَّ ظَهْرَ اللسـانِ المُجِرّْ

غير استعمال التلميذ لها، واستعمل المُجِرَّ (الذي يَشُقّ لسانَ الفصيل لئلاّ يرتضع) في غير معنى أجْرَرْتُ الدَّيْنَ بتركه باقياً على المديون، أو أجرَرْتُه الرمح بتركه فيه بعد الطعن.

نظام الكلمات نظام مستقل: أياً كان الأمر، فإن أحد اللسانيين (فوكولت Foucault) أظهر أن الحقيقة la réalité لا وجود لها إلا بوصفها شيئاً مُسَمَّى[16] فنحن دأبنا على التفكير أو الاعتقاد بأن الأشياء لها أسماء (سمّ الأشياء بأسمائها سمّ القط قطاً)، لكن "سَمَّى لا يؤول إلى وضع ملصقات على الأشياء مثلما نلصق مصطلحات إشهارية، فأسماؤنا الملصقة بنا والمدونة في هوياتنا لا تعني في عالم التصورات والمداليل إلا تعيينات لهوية وجودنا المتبادل أو المتناسخ، وإلا لما أمكن لأكثر واحد منا أن يتقمص أكثر منا، ولكنها لا تطاوعنا حتى نتمايز أسماء فيما بيننا.

أجل، إن شيئاً لا يشار إليه بوساطة الحقيقة الفيزيائية وحدها، ولا بالْمِلْكِيّات التي يملكها، ولا بانتمائه إلى صنف من الأشياء، ولا بطابعه الذي يقبل الإحصاء من عدمه، ولا بحضوره أو غيابه في سياق التبليغ طالما أن لغتنا ليست في حاجة إلى أن تكون الأشياء حاضرة للدلالة عليها، ولا حتى إلى وجودها، ذلك أن "النشاط اللساني نشاط رمزي، فاللسان يقوم بخدمة التوصيل إلى الفكر الذي يتلفظ بتصورات وليس بسمات labels مطبّقة على الأشياء، فَسَمَّى nommer يعود إلى تصنيف وتنظيم العالم، فالكلمات ذات سلطة تصوّرية، وأمّا الكلمة فتخلق التصور بمثل ما التصور يستدعي الكلمة"[17].

وسنبقى هكذا ندور في حلقة مفرغة بطلها أن العلامة – كما عرّفها سوسور – ماهية ذات وجهين: الوجه الدالّ الذي هو عبارة عن سلسلة صوتية خطية تكوِّن حقيقته الفيزيائية، والوجه المدلول، أي الفكرة أو التصور الذي لا صلة له بدال يقتضيه مدلول، فالكلب لا ينبح، والقطة لا تموء والبقرة لا تخور، ... ومن ثمّ، فإن الكلمات تكوّن نظاماً مستقلاً بمعزل عما تسمَّى به، "العلامات (بما أن الكلمات علامات) تتضح الواحدة منها بالنسبة إلى الأخرى، لأن العلامة ممكن

تأويلها دائماً بوساطة علامات أخرى، إمّا داخل نفس السَّنن le code بوساطة الترادف وتفسير النص paraphrase وتعريف القاموس، وإما من خلال نقل transposition في سنن آخر dans un autre code، وفي حالة الترجمة، فإن الصعوبة نفسها تبيّن أنه لا توجد علاقة تحافظ على المعنى نفسه في مختلف أشكاله univoque بين الكلمات والأشياء"[18].

استقلالية العلامة عن المرجع: وينبّه اللسانيون، مع ذلك، انسجاماً مع دي سوسور إلى أن الدال والمدلول مؤلّفان غير منفصلين عن علامتهما، ومن هنا يدعوننا إلى وجوب الاحتراس من الخطأ الذي يكمن في الاعتقاد بأن الدّال هو الكلمة، وأن المدلول هو الحقيقة التي تشير إليها، فالعلامة بشقّيها، وبوصفها عنصراً من النظام المستقل عن اللسان، هي التي تسمح لنا باستخدامها في جملة لعمل إحالة على عالم خارج لساني، وهذا العالم واقعي أو خيالي، مجرد أو ملموس، قريب أو بعيد، معلوم أو مجهول، لأن العلامة مستقلة عن المرجع، وفضلاً عن ذلك فإن العلامة من غير وجود ملفوظ، لا يوجد لها مرجع، ليس لها إلا معنى أو قيمة يوقف على تعريفها بالنظر إلى قيمة علامات أخرى، ثمّ إن دالاً واحداً يمكن أن يقابل مداليل كثيرة، والمدلولية la signification تنجم عن التداعي أو الترابط علامة / مرجع في سياق التلفظ، أي الجملة لها في الوقت نفسه معنى ومرجع، وبعبارة أخرى، فإن معيار الحقيقة لا يكون قابلاً للتطبيق إلا في جمل، لأنه لا توجد كلمات منعزلة، فالعلامة في ملفوظ فوق لساني métalinguistique ذاتية – مرجعية auto-référentiel[19].

المعنى في ضوء الميتا- لساني: وعلى ذكر الذاتية المرجعية، فإن مدرس البلاغة rhéteur الإغريقي القديم الذي كان يقول لطلبته: "كلمة كلب لا تعضّ" le mot chien ne mord pas[20]، فكان له سبق الإدراك prescience ليميز بين الاستعمال اللساني واستعمال ما فوق اللساني، ولذا فإن هذا المصطلح ليس غريباً أن يتقاطع مع مصطلح métalangue الذي يسمح بتكلم لغة بواسطة نفسها أو وصف لغة باللغة نفسها، فقولهم: "وزعمت النحاة أن العرب أماتت ماضي (يَدَعُ) ومصدَرَهُ

واسم الفاعل، وقد قرأ مُجَاهِدٌ وعُرْوَةُ ومُقَاتِلٌ وابْنُ عَبْلَةَ ويَزِيدُ النَّحْوِيُّ: "مَا وَدَعَكَ رَبُّكَ" بالتخفيف، وفي الحديث "لَيَنْتَهِيَنَّ قَوْمٌ عَنْ وَدَعِهِمُ الجُمُعَاتِ" أي عن تركهم، فقد رُوِيَتْ هذه الكلمة عن أفصح العرب، ونُقِلَتْ عن طريق القُرَّاءِ، فكيف يكون إِمَاتَةٌ، وقد جاء الماضي في بعض الأشعار، وما هذه سبيله فيجوز القول بقلة الاستعمال، ولا يجوز القول بالإماتة"[21] هو قول مِيتا- لغوي أو ميتا- لساني، وعند اللسانيين والأنتروبولوجيين الأمريكيين أن ميتالساني كل ما هو أبعد من اللغة، أي الواقع غير اللساني الذي تحيل إليه اللغة كعالم المراجع الدلالية التي تشير إليها الألفاظ اللغوية والتعيينات أو الدلالات الذاتية والتضمينات (المفاهيم المقترنة بلفظة ما)، وهذه العوالم المحال عليها تشكل لبّ محتوى ثقافتنا وحضارتنا المعبَّر عنها عبر ما نتواصل به من لغات، ولذا فلا نعجب إذا ما وجدنا رومان جاكبسون يعتبر وظيفة ما فوق لساني إحدى وظائفه الست التي بمقتضاها يتخذ المتكلم السَّنَن le code الذي يستعمله كموضوع لخطابه على الأقل في وضع خاص.

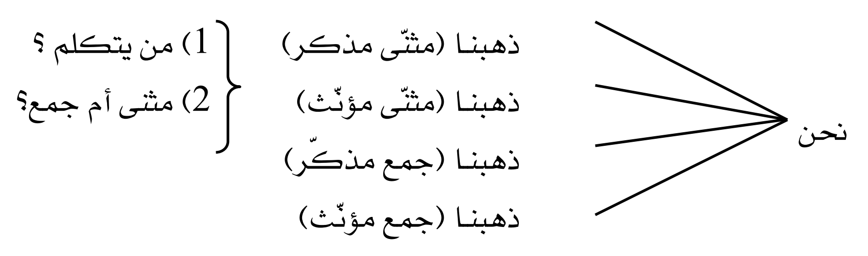
الكونية الشمولية للمعاني: إن عوالم اللغات في وضعها الميتالساني تكاد تقول الشيء نفسه بالنسبة لمعانيها، لا يتصور عاقل بسيط أن ما يحيط بعالم لغة في زمان ومكان متزامنين أو حتى متباينين مختلف اختلافاً جذرياً أو جوهرياً بين لغة يجهل أصحابها لغة أو لغات أخرى، وكل اللغات تشترك في ذخيرة ثابتة من العلامات، غير أن الواحدة تعمل على تغيير ما يمكن تغييره أو ما تقدر على تغييره بفضل تطورها التكنولوجي والفني وتنوعها الإبداعي، والأخرى لا تكاد تتجاوز عقبة المخزون الثابت لتستورد عوض ما كان على أصحابها أن يخلقوه، بسبب ساستها الذين لا يميزون بين اللغة كأداة طيعة للتعبير عن أي جديد يبتكر والمدلولات المستحدثة في غير فضاء لغتهم، أي يسقطون عجزهم وفشلهم على لغتهم الثرية، لكن في عالم نائم من المعاني التي تنتظر منهم مجرد إشارة للاستيقاظ والفعل.

ثمة، صعوبات في الترجمة من لغة إلى لغة، بينما الواقع المشار إليه يبقى هو نفسه، يَحْصُل بسببها أن التقطيع أو التقسيم التصوري مختلف من لغة إلى أخرى "وهذا الصُّنع الذي ينمّ عن استقلال اللغة ليس من السهل قبوله"[22]، ولعل إيميل بنفنيست Emile Benveniste لم يبتعد عن التوفيق، وهو يتناول ما يقرب مما نحن فيه، إذ قال: "ما هو اعتباطي أن علامة بعينها لا تكون غيرها، وتُمارَسُ على عنصر ما للواقع لا على سواه، وبذا المعنى، وهذا المعنى فقط، يُسْمَح لنا بالحديث عن حدوث شيء بعد عدم contingence، ... المسألة الميتافيزيقية للاتفاق بين الذهن والعالم مسألة ربما سيتمكن اللساني منها يوماً لعلاجها بشيء من النضج، وطَرْحُ العلاقة كاعتباط تُعَدّ بالنسبة للساني كيفية لتفنيد التهمة ضد هذه المسألة وكذا ضد المتكلم le sujet parlant الحامل إياها فطرياً، لأنه بالنسبة للمتكلم ما يوجد بين اللسان والواقع يعتبر مطابقة كاملة، فالعلامة تعطي وتوحي بالواقع ... والحق يقال، إن وجهة نظر المتكلم ووجهة نظر اللساني مختلفتان بهذا القدر بسبب أن تأكيد اللساني للاعتباط لتسميات لا يفنّد الشعور المعاكس للمتكلم، لكن مهما كان الأمر، فإن طبيعة العلامة اللسانية غير ضرورية إذا عرَّفناها كما عرّفها دي سوسور، لأن خصوصية هذا التعريف بالضبط لا تتفرس إلا العلاقة بين الدال والمدلول، ما يعني أن ميدان الاعتباط نُبِذَ هكذا خارج الفهم للعلامة اللسانية"[23].

وإذا كنا نميل قطعياً إلى كونية شمولية للتصورات المشتركة التي تتعاطاها ألوف من الألسنة الطبيعية، ومثلما أشار إلى ذلك dumarsais منذ العقد الثالث من القرن الثامن عشر (1729): "توجد ملاحظات في القواعد تتناسب مع كل اللغات"[24]، فإن شومسكي يرى أنّ رؤية مارسي تشكّل ما نسميه قواعد اللغة العامة مثل الملاحظات التي نبديها على الأصوات التي تُنْطَق، وعلى طبيعة الكلمات، وحول الكيفيات المختلفة التي يجب أن تكون منسّقة arrangés لخلق معنى، وبالإضافة إلى ذلك إن هذه الملاحظات العامة لا تخصّ إلا لغة خاصة، وهو ما تشكله القواعد الخصوصية لكل لغة[25].

إن اللسانيين لا يزال ينقصهم الكثير من الوقت والجهد لإثبات تشابه الألسنة في بنياتها الخاصة، ولكنهم توصلوا إلى ملاحظة تشابهات لا يستهان بها فيما يخص التنظيم السطحي لها، مثال ذلك أن كل الألسنة المعروفة تحوي تمفصلات مزدوجة على مستوى الوحدة الدالة (المورفيم أو المونيم)، والوحدة الصوتية التمايزية (الفونيم)، تشمل فونيمات محصورة غالباً ما تكون أقل من خمسين، فضلاً عن الفئات السانتكسية (رسم، فعل، فاعل، ...) وعلاقة المسند بالمسند إليه ...[26].

لا توجد لغة عالة على لغات أخرى: غير أن الإشارة السابقة لتشابه اللغات في بنيتها الفونولوجية والنحوية والدلالية لا تنهض دليلا على وجود لغة عالة على لغة أخرى، كل لغة تعبّر عن عالمها الخاص والعام بكيفية لا تعبر بها لغة أخرى في كل حال، فنحن نعبّر بضمير وحيد عن المثنى المؤنث والمذكر، والجمع مذكراً ومؤنثاً إذ نقول:



الفرنسية أسوأ من العربية: والفرنسية أسوأ من العربية، لأنها لا تعبر إلا بضمير وحيد nous (نحن)، ولا وجود للمثنى فيها، وهذا يختلف تماماً مع الواقع الميتالساني، وهذا خلافاً للغات أخرى كالملغاشية، واللغات الهندية الأمريكية والفليبينية، وبعض اللغات الآسيوية، ...[27]، ولغات تميز تمييزاً دقيقاً بين الجنس كما أوضحت اللسانية مارينا باغيلو Maina Yaguello في أحد أبحاثها (الكلمات والنساء)، ولغات أخرى لا تفعل ذلك بدقة أو لا تميز تماماً.

المعاني انعكاس لعالمنا: وإذا كنا لا ننكر أن اللغات شبكة آمنة من المعاني اليقظة والنائمة، فإنها تتفق في شيء، وتختلف في شيء آخر، تتفق في عالمها اللانهائي، وهو العالم المشترك، وفيه تتنافس اللغات عولمياً، وتختلف في عالمها

النهائي وهو العالم المتميز، وفيه تتصارع اللغات محلياً وعولمياً معاً، والبقاء لما هو مستعمل وعامل، والفناء لما هو جامد أَشَلّ.

لقد أثبت اللسانيان الأمريكيان إدوارد سابير وَوُرْفْ E.Sapir – Whorf أن التقطيع اللساني le découpage linguistique لا يتزامن مع الواقع، وهذه الفرضيات تطرح مبْدَأً أن رؤية المتكلمين للعالم تجد نفسها محددة تحديداً كلياً من خلال لسانها، وكتب بنيامين لي ورف ذات يوم أن كل لسان "نظام رَحْب من البُنى يختلف عن نظام الألسنة الأخرى، وهي تنسّق ثقافياً الأشكال والفصائل التي لا يتصل بها الفرد وحسب، بل يحلل الطبيعة أيضاً، ويستقبل أو يهمل هذا النمط أو ذاك للظواهر والعلاقات التي بواسطتها يعبر عن تصرفه في التفكير، والتي عَبْرَها يُنْشِئ تكوينه لمعرفته للعالم، وأننا نُشَرِّح الطبيعة تبعاً لخطوط مرسومة سلفاً من خلال ألسنتنا الطبيعية"[28].

كل لغة موصولة بنفسها أم بغيرها ؟

ومما فرضه وُرْف Whorf أن اللغات المتباينة تعكس العالم الذي حولنا عكساً مختلفاً "بل إن المفاهيم العامة الأبدية مثل الزمان والمكان اتخذت مسميات مختلفة في اللغات المتباينة، ويكشف لنا كل هذا عن أوجه الاختلاف في الدلالة على الأشياء والألوان والظواهر والخصائص المميزة، وهذه حقائق أكّدها علم اللغة، ولا سبيل إلى دحْضها، بيد أن الحقائق يمكن تأويلها بطرق متباينة"[29].

ذهب ورف إلى أبعد من ذلك حين زعم أننا أسْرى اللفظ، وأن لكل لغة ميتافيزيقيا خاصة بها، ولكن ما من شك في أنه كان محقاً حين ذهب إلى أن اللغة تؤثر على تفكيرنا في ظروف معينة، حتى وإن اعتُرِضَ عليه من بعض الدارسين أن التأثير يتعلق بنمط التفكير لا بجوهره.

وانطلاقا من أن لكل لغة ميتافيزيقيا خاصة بها دون إلغاء التماثلات التحتية للمداليل الأكثر شيوعاً بين اللغات، وإلا ألغينا العالم اللانهائي المشترك بينها، فإن لكل لغة، بوصفها مؤسسة جماعية وتقليدية تربط الخلف بالسلف والماضي بالحاضر وتصل هذا الأخير بالمستقبل، شُذُوذَها ولا معقوليتها، وكلُّ لغة تعبر عن

لا تَمَاثُل مُلازِم لطبيعة العلامة اللسانية "لكن هذا لا يجعل اللغة أقل من أن تكون نظاماً منصاعاً لمستوى نوعي، ومُمَفْصَلاً من خلال مجموعة علاقات تحتمل تعقيدات، إن العمل المتمهل واللامنقطع الذي تَمَّ داخل لغة لا يحدث صدفة، إنه يقوم على علاقات أو تعارضات، هي ضرورية أو غير ضرورية، بحيث تعمل على تجديد التمييزات المفيدة أو مضاعفتها في كل مستويات التعبير، وأما التنظيم السيمانطيقي للغة فلا يتخلص من هذا الطابع النظامي، ولأن تكون اللغة أداة لتنظيم à agencer العالم والمجتمع، فإن هذا يجب أن ينطبق على عالم معتبر كـ"واقعي réel" على أن يعكس عالماً "واقعياً" سوى أن كل لغة هنا ذات حالة نزوعية تصوّر العالم بأسلوبها الخاص، والتمييزات التي تتمظهر بها كل لغة يجب أن تكون معزوَّة إلى المنطق الخاص الذي يدفعها، لا أن تكون خاضعة دفعة واحدة d'emblée إلى تقويم شمولي universelle، وبهذا الخصوص، فإن اللغات القديمة أو الأركية archaïques لم تكن أكثر ولا أقل شذوذاً، من تلك التي نتكلمها، كل ما لها وحَسْبُ التفرّد الذي نُعِيره إلى الأشياء مألوف قليلاً، ومع ذلك فإن فصائلها leurs catégories الموجّهة بخلاف فصائل لغتنا لها التحامها"[30].

وإذا رغب راغب في أن تكون له لغة مستقلة لا تعبر إلا عنه، فَلْيَبْحَث عن عالم من المعاني لا يتصل إلا بلغته، والعكس غير مردود، "ن، والقلمِ وما يَسْطُرُونَ" لا تعني إلا "ن، والقلم وما يسطرون" سواء عُبِّر عنها بالعربية أم بغيرها، إلا إذا لم يكن في عالم لغة "نون"، ولا "قلم" و لا ... ومن ثمّ، فإن الأهمية لا تُعْطَى للغة لتي تستعمل القلم بقدر ما تُعْطَى لقوم متعلمين وآخرين أمّيِّين، لقوم يعرفون كيف يسخّرون هذه الأداة سواء قُدَّتْ من قصب أو معدنٍ راقٍ، وآخرين يتباهون بشكلها وبهاء لونها ومصدر صنعها دون زيادة ولا نُقْصانٍ، ومثلما الكلب لا ينبح، والذئب لا يعوي، ... فإن القلم أيضاً لا يَسْطُر.

الصلة بين الصوت والمعنى: ومما تقدم يشير، وبدون تحفظ، إلى أن الصلة بين الصوت والمعنى، بين الدال والمدلول صلة مواضعة وسَنَن ثقافي معتاد، على الرغم من أن اللغة بالنسبة للمتكلمين تتطابق في منظورهم مع عالم يعتبرونه طبيعياً، ولم

يعد اليوم، ومنذ مدة، بين اللسانيين المحدثين خلاف جوهري في أنه لا توجد صلة طبيعية بين وجهي العلامة بتصور دي سوسور، وما قد يوجد من محاكيات صوتية les onomatopées في لغة أو في كل اللغات المعروفة لا يقوم مبرراً على أية صلة طبيعية بين [ق / ل / م] ووظيفته، وما قد يلجأ إليه متكلم عفواً أو قصداً لا يعدو أن يكون حالة عرضية خارج المألوف أو وظائف فوق مقطعية، فأنت إذا أعجبت بصوت السين وصفيره الدال على عزة البحتري وكرامته وأنفته:

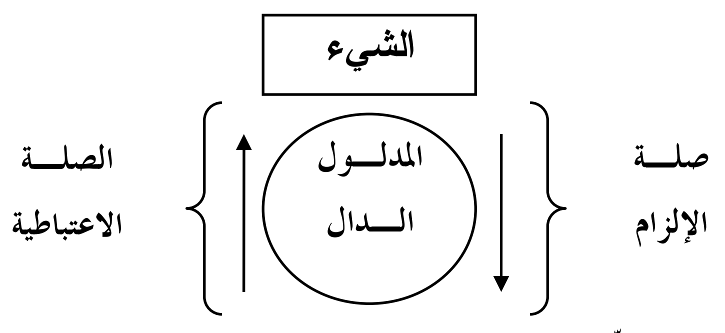
صنعت نفسي عما يدنّس نفسي ... وترفّعت عن جدا كل جبْس

و تماسكت حين زعزعني الدهر ... التماساً منه لتعْسي وتُكْسي

فإن هذا الانفعال اللامتوقع من المتكلم لا ينهض دليلاً على أن الكلمات التي احتوت السين تحكي أصواتها الأشياء التي تصفها.

علاقة الدال بالمدلول عند بنفنيست: ومع ذلك، فإن بنفنيست لم يتوان في انتقاء فكرة الاعتباط بين الدال والمدلول بالنسبة لدي سوسور، حيث بيَّن "أن الصلة بين الوجهين للعلامة إلزامية، ولو أنها غير معلَّلة immotivé، لأنها بحق مكوِّن للعلامة التي لن يكون لها وجود خارج هذه الصلة، بينما ما هو اعتباطي غير ملزم إنها الصلة بين اللغة والعالم، بين الكلمات والواقع المعيَّن، بين العلامة والمرجع وهذه الصلة هنا هي التي يبذل المتكلمون فيها بسذاجة قصارى جهودهم لتبريرها وعقلنتها من الخارج بشكل منطقي تماماً، بما أن اللغة تُبَنْينُ structure لديهم الحقيقة"(31).

ويقصد بنفنيست من كون الصلة بين الدال والمدلول صلة إلزامية وقاهرة بدعوى أنك لو تحدثت بلغة ما، فإنك لن تكون مخيَّراً حتى تختار الصلة التي تربط دالاً بمدلول، بل كل ما في الأمر أنك تختار بين العلامة اللسانية وبين ما تشير إليه من أشياء وأفكار(32):



يجب ألاّ نغالط أنفسنا بأية سهولة إزاء ما ندركه من معانٍ تحتية لا حصر لها بفضل عدد محدود من الأصوات التي تنمّ عنها سطحياً، ولا تفسّرها، ومع ذلك فإن ما نرثه من معانٍ قديمة أصبحت الصلة بين دوالّها ومداليلها إلزامية، إذ لا يحق لنطاق بالعربية أن يعبر بالبحر عن البر، وبالسماء عن الصحراء، وبالفاعل عن المفعول، وبالألف عن المتر، ... كل شيء انتهى لحظة المواضعة.

لكن تباين المعاني سطحياً لا تحتياً رحمة واسعة بين الناس الذي يتناولون المعاني نفسها:

العلامة	اللغات			
	العربية	الفرنسية	الإنجليزية	الإيطالية
	شجرة	Arbre	Tree	Albero

وكل ما في الأمر أن لأي متكلم تابع أن يقرّ بنوعين من اعتباطية المعنى: اعتباط مطلق، واعتباط نسبي، فالأول يشمل ما لم يدخل عالم المواضعة والاستعمال، والثاني يعني عكس ذلك، فالأول ينحو نحو الثبات الذي لا يتحقق له في كل حال، والثاني مفتوح أمام كل احتمال للاكتساء بمعانٍ غير متوقعة.

مراجع البحث:

- محاضرات في الألسنية العامة. ف. دي سوسور، ترجمة: يوسف غازي، مجيد النصر، دار نعمان للثقافة 1984 بيروت.

- المصباح المنير، الفيّومي. المكتبة العلمية، بيروت.

- الأصوات والإشارات، أ. كندراتوف. ترجمة شوقي جلال الهيئة المصرية العامة للكتاب 1972.

- مدخل إلى اللسانيات: رونالد إيلوار، ترجمة: د. بدر الدين القاسم، جامعة دمشق، ط" 1980.

- Dictionnaire de didactique des langues, R. Gallison/ D.Coste. Hachette. 1976.

- Dictionnaire de la linguistique. G. Mounin presses universitaires de France, Paris 1974.

- Pour comprendre la linguistique, Marina Yguello éditions du seuil 1981.

- Problèmes de linguistique générale. Emile Benveniste, éditions Gallimard 1966.

الهوامش:

ينظر 1 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 489

2 - Dictionnaires de la linguistique, p : 300 – 301

ينظر 3 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 491

ينظر 4 - Dictionnaires de la linguistique, p : 297

5- هذا المصطلح اللساني يقابل le sujet parlant ويطلق على من يستقبل ملفوظات منتجة بوساطة المتكلم le locuteur أو على من يجيب، أي هناك: متكلم / مستقبل / مجيب.

6- ينظر المرجع السابق، ص: 297.

ينظر 7 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 492

ينظر 8 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 492

9- السابق، ص: 134.

10- المرجع السابق، ص: 135.

11- المرجع السابق، ص: 136.

12- المرجع السابق، ص: 136.

13- محاضرات في الألسنية العامة، ص: 89.

14- الســـابق، ص: 139.

15- نفســـه، ص: 140.

16 - Pour comprendre la linguistique, pm 91. MARINA YAGUELLO.
17 - Pour comprendre la linguistique, p : 92.

18- المرجع السابق، ص: 92.

19- ينظر المرجع السابق، ص: 94.

20 - Dictionnaire de la linguistique, p : 213 G. MOUNIN.

21- المصباح المنير، ص: 653.

22 - Pour comprendre la linguistique, p :96.

23 - Problèmes de linguistique générale, p : 52 – 53 Benveniste.

24 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 579.

25- يراجع المرجع أعلاه، ص: 579 – 580.

26- ينظر المرجع السابق، ص: 580.

ينظر 27 - Pour comprendre la linguistique, p : 98

28- المرجع السابق، ص: 99.

29- الأصوات والإشارات، ص: 65. أ. كند راتوف.

30 - Problèmes de linguistique générale, p : 82 BEVENISTE.
31 - Pour comprendre la linguistique, p : 103.

32- ينظر مدخل إلى اللسانيات، ص: 59 رونالد إيلوار.

مفهوم النص في رحاب اللسانيات

د. إبراهيم عبد النور
جامعة بشار

ملخص البحث: يشكل"النص"مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة؛ حيث اختصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم : علم النص، أو لسانيات النص، أو لسانيات الخطاب، أو نحو النص...وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة"الجملة" في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع؛ إن علم النص أو لسانيات النص فرع جديدٌ في علوم اللسان وعلاقتها بالبحث الأدبي الذي استثمر كثيراً مما توصلت إليه اللسانيات، إن على مستوى منهجية البحث أو على مستوى النتائج علاقة واضحة، ويبدو ذلك جلياً في كثير من المفاهيم والمصطلحات اللسانية التي هيمنت على الدرس الأدبي وصرنا نقرأها في كتابات كثير من الدارسين للأدب أمثال: "ياكبسون" و"بنفينيست" و"باختين" و"بارت" و"كريستيفا"... والقائمة طويلة في هذا المجال. إن البحث في مثل هذه الموضوعات مهم جداً وليس من السهولة طرقه؛ لأنه يشكل وِرْداً تناصرت الهمم إليه وما تزال؛ فهو يجمع بين معارف عديدة وتخصصات يتضافر بعضها ببعض في تكوين الظاهرة النصية إن جاز التعبير، وبالرغم من اكتمال خصوصيات هذا العلم المميزة له عن العلوم الأخرى في بداية السبعينات التي تعد بدايته الحقيقية فإنه قد "استقى أكثر أسسه ومعارفه من علوم أخرى تتداخل معه تداخلاً شديداً؛ بحيث يمكن أن يشكل أدواته في حيرة تامة ثم تصب نتائج تحليلاته في هذه العلوم؛ فتزيدها ثراء وتكشف عن كثير من الغموض في مسائلها وقضاياها. وقد نتج عن هذا خصوصية أخرى مميزة لهذا العلم وهي صعوبة الاتفاق على مفاهيمه وتصوراته ومناهجه فصار الباحث يجد نفسه أمام كم هائل من المفاهيم والمصطلحات والتصورات النظرية التي يجهد نفسه لفهمها فيعجز أحياناً ويوفق أحياناً أخرى أو يبقى يراوح مكانه بين الشك واليقين؛ نظراً

لكثرة منابع هذا العلم وتعدد المشارب المعرفية للباحثين فيه وعدم ارتباطه ببلد معين أو مدرسة محددة أو اتجاه بعينه.

ولهذا اتخذ البحث فيه أشكالاً عديدة تبعاً للأسس التي استند إليها علماء النص المختلفون؛ فمنهم من اعتمد على اللسانيات البنيوية بمختلف اتجاهاتها ومنهم من اتخذ اللسانيات الاجتماعية منطلقاً له. يستدعي منا البحث في هذا الموضوع محاولة تحديد بعض المفاهيم المفاتيح كما نراها مثل: مفهوم الجملة والملفوظ والتلفظ والخطاب والنص ومحاولة تبيين الفروق بينها ومن خلالها محاولة رسم الحدود الفارقة بين لسانيات النص ونحو النص وعلم النص.

النص في اللغة : إذا عدنا إلى المعاجم العربية فإننا نجد لمادة (نصّ) عدّة معانٍ منها : نص الحديث رَفَعَه، وناقته استخرج أقصى ما عندها من السَّير، والشيء حرّكه، ومنه فلان ينصُّ أنفه غضباً، وهو نصَّاصُ المتاع : جعل بعضه فوق بعض وفلان استقصى مسألته عن الشيء، والعروسُ أقعدها على المنصة، وهي ما تُرفع عليه فانتصت، والشيء أظهره، والشِواء ينِصُّ نصيصا : صوَّت، والقِدر غلت والنصُّ الإسناد إلى الرئيس الأكبر والتوقيف، والتعيين على الشيء، وإذا بلغ النساء نصَّ الحِقاق فالعصبة أولى، أي بلغنا الغاية التي عقلن فيها على الحِقاق وهو الخصام فقال كل من الأولياء أنا أحق، أو استعارة من حِقاق الإبل، أي انتهى صغارهن، ونصَّصَ غريمه وناصَّهُ استقصى عليه وناقشه، وانتصَّ انقبضَ وانتصبَ وارتفعَ، ونصْنَصَه حرَّكه وقلقله والبعير أثبت ركبتيه في الأرض وتحرّك للنهوض[1].

النص: الدليل، جاء في تاج العروس "نص الحديث نصا وكذا نص إليه إذا رفعه ونص ناقته ينصها نصا إذا استخرج أقصى ما عندها من السير"[2].

وكذا نص الفقهاء الذي هو بمعنى الدليل بضرب من المجاز كما يظهر عند التأمل.[3]

فالنص من هذا المنظور حجة ودليل، وهو حسب رأينا أثر من آثار الناص الدالة عليه، ومستودع أفكاره،ولعلّ أبرز ما نتبينه من خلال القراءة السريعة للمعاني المعجمية لمادة (نصّ) التي تعكس استخداما واسعا في حقول متعددة

المعاني المحورية الآتية :

- الرفع : كقولنا نصَّ الحديث إليه، أي رفعه إليه، وقولنا انتصَّ، أي ارتفع وانتصب وانقبض.

- الحركة : كقولنا : نصَّ القدر، أي غلت.

- الإظهار : كقولنا : نصَّ العروس وضعها على المنصة.

- منتهى الشيء وغايته : كقولنا : ناصَّ غريمه، أي استقصى عليه وناقشه لإسناد : كقولنا : نصَّ القول إلى صاحبه، أي أسنده إليه.

والنص هو اللفظ الدال على معنى لا يحتمل غيره، ومنه قول الفقهاء كما جاء في لسان العرب: "نص القرآن، ونص السنة أي ما دل ظاهر لفظهما عليه من الأحكام. "[4]

والنص: التعبير، جاء في معاجم المصطلحات العلمية والفنية مادة نصص: نص: عبر (مقابل énoncer الفرنسية- toenuciate – النص: التعبير: البيان = enonce = enunciation).

فالنص تعبير، وبيان، والتعبير، والعبور هو الانتقال، والتحول من حالة الإضمار إلى حالة البوح، والكشف، والتعبير يكون بأساليب متنوعة (بالجسم كله- باليد - بالعين- بالوجه- بالكتابة بالصوت..)، والبيان من أبان، يبين وهو بمعنى الظهور، أي الانتقال من حالة الستر إلى حالة الفضيحة، ومن السر إلى العلن. والنص كما رأينا في المعاجم العربية القديمة لا يخرج معناه في أغلب الحالات عن أحد هذه المعاني."والمناهج اللغوية الحديثة، فعند صلاح رزق"هي التي تعول على علم اللغة وإنجازاته الحديثة في تحليل العمل الأدبي، وتبدو أقرب إلى الاتجاهات الموضوعية من حيث تركيزها على النص ذاته، والإيمان باستقلاليته " [5]

هذا التعريف نراه قد استلهم مفهوم الجاحظ للبيان، ذلك أن البيان عند الجاحظ هو(كل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر، والغاية التي يجري إليها القائل والسامع، إنما الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن

المعنى فذلك هو البيان.)[6]، فالنص/البيان عند الجاحظ هو أسلوب، و طريقة من الطرق التي يتوصل بواسطتها المتلقي إلى كشف قناع المعنى المتواري خلف قناع الذات الباثة للخطاب أو الرامزة له.

والنص(texte) في بعض المعاجم الغربية الحديثة يعود مفهومه إلى الأصل اللاتيني القديم Lat..textus de texere-tisser ويعني نسج ينسج - النسيج.[7]

فنحن إذن أمام نساج(الناص)- ومنسوج(النص)- ومادة النسج (اللغة) فالنسيج/ النص في هذه الحالة يحتاج إلى توفر براعة وفن في النساج (الناص) فن لإثبات مقدرته على اختيار المادة (اللغة) المناسبة لكل قطعة ينسجها.

والنسيج معناه الظهور على هيئة ما، وشكل ما، بحيث يكون بارزا، وقابلا للإدراك.

أولا : مفهوم النص في الدراسات العربية :

من المسلم به أن لا يتفق الباحثون على تعريف مفهوم كبير للنص، شأن ما ألفيناهم يأتون من المفاهيم الكبرى كالفلسفة والثقافة وغيرها، فيظل تحديد مفهوم النص مختلفا حينا ومتناقضا حينا آخر بين المحللين ومنظري الأدب .

1. مفهوم النص عند عبد المالك مرتاض : لا يحدد مرتاض مفهوم النص من خلال الابداع أو الكتابة، ولكن من خلال ما سماه "الحركة المركبة". كتابة كأنها حركة كلمات، قال : "وليس النص من منظرين، هو الإبداع، كما أنه ليس الكتابة هي الحركة المادية المصطحبة بالتفكير والتخيل، بينما النص يكون ثمرة من ثمرات هذه الحركة المركبة وكأنه الحال المادية والتخيلية التي تكون بين تفريغ النص، أوج هذا التفريع الذي هو أوج الإبداع الذي يمثل نصا كاملا منقحا، وربما تكون الحال هي ما يطلق عليها في اللغة السيمائية المعاصرة التمدلل signifiance .." [8]

أما النص من حيث دلالته؛ فهو شبكة معطيات؛ ألسنية وبنيوية وأيديولوجية كلُّها تسهم في إخراج النص إلى حيِّز الفعل والتأثير؛ ومن هنا يستند الأستاذ مرتاض على نظرية القراءة في تحديد مفهوم النص الأدبي، "فالنص قائم على التجددية

بحكم مقروئيته، وقائم على التعددية بحكم خصوصية عطائيته تبعا لكل حالة يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد المتعدد بتعدد تعرضه للقراءة، ولعلّ هذا ما تطلق عليه جوليا كريستيفا (إنتاجية النص) Productivité du texte، حيث إنه يتخذ من اللغة مجالا للنشاط فتراه يتردد؟ إلى ما يسبق هذه اللغة محدثا بعدا بين لغة الاستعمال اليومية- وهي اللغة المسخرة لتقديم الأشياء والتفاهم بين الناس- والحجم الشاعر للفعاليات الدالية؛ فتنشط اللغة التي هي الأصل الأدبي في كل مرحلة لنشاط هذه اللغة التي هي أصل النص في كل مراحله ومظاهره،"نحن نعرف النص على أنه جهاز للنقل اللساني الذي يعيد توزيع نظام اللسان بوضعه الكامة المبلغة في حالة علاقة، قاصدا المعلومة المباشرة في علاقتها مع مختلف الملفوظات السابقة والمتزامنة. "(9)

2 ـ مفهوم النص عند نور الدين السد : ينطلق السد من رؤية لسانية؛ لا تعتمد تقسيم الخطاب إلى خطاب نفعي وآخر فني بل صنّف النص تصنيفا نوعيا، وبذلك أصبح"النص الأدبي"، لا يمثل إلاّ أحد الأنواع النصية العديدة؛ والتي منها النص الديني، والنص القضائي، والنص السياسي، والنص الإشهاري إلخ(10).

إنّ الترابط بين أجزاء النص هو أبرز الخصائص التي تسمه- بالنصية (texture)، فالنص ليس"مجموعة جمل فقط، لأنّ النص يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا، نثرا أو شعرا، حوارا أو منولوغا، يمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها، من نداء استغاثة حتى مجموع المناقشة الحاصلة طوال يوم في لقاء هيئة، والنصية تميز النص عمّا ليس نصا، فالنصية تحقق للنص وحدته الشاملة، ولكي تكون لأي نص نصية ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية، بحيث تسهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة، ولتوضيح ذلك نضرب المثل الآتي: (اقطف قليلا من الزهور، ضعها في مزهرية قاعة الاستقبال)، غني عن البيان أن الضمير(ها) في الجملة الثانية، يحيل قبليا إلى(الزهور) في الجملة الأولى، وما جعل الجملتين متسقتين هو وظيفة الإحالة القبلية للضمير(ها)، وبناء على ذلك فإنّ الجملتين تشكلان نصا" (11).

3 . مفهوم النص عند إبراهيم الفقي : في دراسته للتماسك النصي، يتبنى الفقي تعريف (روبرت آلان دي بيوجراند)؛ الذي يرى أن النص؛ حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر فيه سبعة معايير إذا تخلف واحد منها تنتزع منه صفة النصية، وهذه المعايير هي :

- السبك أو الربط النحوي (cohesion).
- الحبك (coherence) أو التماسك الدلالي، وترجمها تمام حسان؛ بالالتحام.
- القصد (Intentionality)؛ وهو الهدف من إنشاء النص.
- القبول والمقبولية (Acceptability) وتتعلق بموقف المتلقي من النص من حيث قبوله أو رفضه.
- الإخبارية أو الإعلام (Informativity) وتتعلق بأفق انتظار المتلقي وتوقعه للمعلومات الواردة في النص.
- المقامية (Situationality) وتتعلق بمناسبة النص للموقف والظروف المحيطة به.
- التناص (Intertextuality)[12] والذي نراه أن التعريف الذي يتبناه الفقي تعريف شامل لا يلغي أحد أطراف الحدث الكلامي في التحليل؛ فهو يجمع المرسل والمتلقي والسياق وأدوات الربط اللغوية... ومن هنا فإنّ المدخل السليم للتحليل النصي هو التحليل ذو الرؤية الشاملة حيث كل العناصر النصية- المرسل، المتلقي السياق، عناصر الربط اللغوي...- تحت مجهر التحليل النصي، ولا يضخم نظرته لعنصر على حساب آخر؛ كما تضخم البنيوية بنية النص على التاريخ، والقارئ فيها مجرد متلق سلبي لا حول له ولا قوة أمام رياضيات النص، وكما تضخم التفكيكية القارئ على النص والتاريخ واللغة نفسها...

لقد حاول خليل الموسى الجمع بين الدلالة المعجمية لكلمة"نص" في العربية والفرنسية والإنجليزية، مع اعترافه بوجود فوارق دلالية بين تلك المعاجم، ناتجة عن التداول اللساني الذي يعكس نمطا حضاريا من الاستخدام اللغوي، يقول : "لاشك في أن معاني (نص) في القديم غيرها في الحديث، وعند العرب غيرها عند سواهم

وهذا أمر طبيعي تقتضيه التطورات والتغيرات الزمنية والمكانية، التي تطرأ على معاني الألفاظ وسواها، ولكنّ بعض هذه المعاني، وبخاصة الثوابت منها، تتقاطع وتتلاقى؛ فالرفع مثلا يعيد النص إلى صاحبه، والتحريك صفة من أهم صفات النص الأدبي، فهو حوار بالدلالة، أما الإظهار ففيه معنى الإنجاز والتمام، وإذا كانت العروس تُنَصُّ على المنصة لتُرى في أجمل حُلّة وصورة لها، فكذلك شأن النص الذي لا يخرجه صاحبه إلى الناس إلاّ في حالته التي يراها جميلة، ومن هنا كان معنى الحوليات في الشعر الجاهلي، ثمّ إنّ من معاني النص الافتضاح والإشهار، ومنها قولهم : وُضع فلان على المنصة، أي افتضح واشتهر، ومن ذلك التحديد والوصول إلى الغاية والوصول إلى الغاية والمنتهى في الجودة والبلاغة" [13]

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى تحديد المعنى الأصلي لكلمة"النص" في أعظم علم أنتجته العقلية العربية الإسلامية هو"علم أصول الفقه"، حيث نجد تطبيقات نصية مبكّرة وراقية تجاوزت إطار التحليل على مستوى الجملة...فقد وردت الكلمة في اصطلاح الأصوليين بمعان مختلفة تعكس مستويات دلالية متفاوتة تحددها درجة الظهور أو الخفاء في النص، ونجمل تلك المعاني في الآتي[14] :

1. عبارة النص: ويطلق على المعنى الحرفي للنص، أي المعنى الذي يتبادر من خلال الصيغ التي تُكوّن مفردات النص وجمله، فهو المعنى الظاهري الذي يبرز سطحيا في النص.

2. إشارة النص : وهو المعنى الذي لا يتبادر فهمه من ألفاظه، ولا يقصد من سياقه ولكنه معنى لازم للمعنى المتبادر من مقصود السياق.

3. دلالة النص : وهو ما يفهم من روح النص ومعقوله.

4. اقتضاء النص : وهو المعنى الذي لا يستقيم الكلام إلاّ بتقديره.

وهكذا نرى أنّ كلمة"نص" في التعريف الفرنسي أقرب في الدلالة على مفهوم التماسك النصي؛ فهي تدل على الترابط بين أجزاء الحكاية، كما أنّ كلمة النسيج- المقابل المعجمي لمادة نص- في أبسط معانيها تدل على الانسجام

والتماسك والترابط والتناسق بين خيوط المنسوج؛ ذلك المنسوج الذي يُشكِّل قيمة فنية ترتفع جمالياتها كلما ازداد تماسك خيوطها.

فالنص الأدبي إذن عملية تفريغ واستخراج لأقصى ما عند الناس من معان وإفراغها في قالب جمالي يأخذ شكلا من أشكال التعابير الأدبية المختلفة، ومن المجاز نص فلان نصا إذا استسقى مسألته عن الشيء، أي أخفاه فيها، ورفعه إلى حد ما عنده من العلم كما في الأساس وفي التهذيب والصحاح حتى استخرج كل ما عنده" [15] والأديب البارع يصطنع لغة تعلو على لغة الخطاب العادي وتنخرط في مجازات اللغة، يجتهد الأديب في تعمية المعاني، ولا يجعلها تطفو فوق السطح، بل يتنزل بها إلى قاع النص ليستدرج القاريء إلى بذل جهد إضافي لاكتشاف طبقات النص الدلالية.

فالنص من منظورنا يشكل طبقات من المعاني يكسو بعضها بعضا، والقراء يشكلون طبقات من الغواصين المولعين بصيد المعاني، فمنهم من يقف عند الطبقة الأولى من النص، يكد، يتعب حتى ينفد زاده ولا يتعداها، ومن القراء – وهم قلة- ممن يتعدى الطبقة الأولى، ويخترقها إلى طبقات أكثر عمقا، وخصوبة طبقة أو طبقات لم يطلها التنقيب من قبل، أو لم يحسن ممن بلغوها الحفر والكشف، فظلت روضة أنفا، فيظفر ببعض الدرر المخبوءة، وينتزع بعضا. نصص النص، رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا، رفعه، وكل ما أظهر فقد نص. ووضع على المنصة أي على غاية الفضيحة والشهرة، والظهور وكل شيء أظهرته فقد نصصته. [16]

فالنص إذن إظهار وافتضاح، وكشف للمستور إنه انتقال من حالة الإضمار والكتمان، إلى حالة البوح والتصريح، والنص قبل الكتابة أو الإنشاد يكون سرا لا يعرفه إلا الناص، لكن بمجرد أن يخرج النص إلى الوجود، ويسمى (قصة، شعرا، رواية...) يفتقد صاحبه صفة التفرد بمعرفة السر.

والنص إذ ينفصل عن صاحبه يصبح في غاية الفضيحة والظهور والشهرة ويتخذ له موقعا (منصة) ما بين النصوص الأخرى التي من جنسه ليرى، أو ليسمع أو

يتلمس بأصابع اليد. "والنص التعيين على شيء ما ، وكل ذلك مجاز من النص بمعنى الرفع والظهور". [17]

ثانيا: النص في الدراسات الغربية :

أما النص في المعجم الفرنسي(texte) فهو مأخوذ من مادة (textus) اللاتينية التي تعني النسيج،كما تطلق كلمة(texte) على الكتاب المقدس أو كتاب القداس... كما تعني مند العصر الإمبراطوري ترابط حكاية أو نص...والنص منظومة عناصر من اللغة أو العلاقات، وهي تشكل مادة مكتوبة أو إنتاجا شفهيا أو كتابيا ، والذي نلاحظه في المعنى اللغوي لمادة(texte) أنها تدل دلالة صريحة على التماسك والترابط والتلاحم بين أجزاء النص وذلك من خلال معنى كلمة"النسيج" التي تؤشر إلى الانسجام والتضام والتماسك بين مكونات الشيء المنسوج ماديا كما تؤشر معنويا أيضا إلى علاقات الترابط والتماسك من خلال حبك أجزاء الحكاية.

فالنص من هذا المنظور هو الخطاب المحقق بفعل الكتابة ، والكتابة تصبح في الحالة هذه تعيين وإظهار وافتضاح للمستور في الصدور ، إنها لحظة الإعلان عن ميلاد النص، والاعتراف باستقلاليته عن صاحبه ووضعه على منصة القراءة.

1. مفهوم النص عند رولان بارث: يذهب رولان بارث في تعريفه للنص إلى القول "ليس النص في نهاية الأمر إلا جسما مدركا بالحاسة البصرية" [18] والنص بحكم ماديته وشكليته خطوط وحروف وألوان مرسومة أو مكتوبة أو مرقومة على صفحة قرطاس ،وفضائيته امتداد النص على وجه ورق يدرك بالحاسة البصرية قبل أن يدرك بجهاز العقل المحلل، والجسم كي يدرك لابد أن يوضع على المنصة (منصة الكتابة) أي يصبح في غاية الفضيحة والشهرة كما رأينا عند ابن منظور.

فالنص جسد يرى بصريا حسب رولان بارت، أو يتلمس عند فاقدي البصر وتفك شفراته وفق منظومة "برايل"، وهو يربط النص بفعل الكتابة (فالنص يشاطر الأثر الأدبي هالته الروحية وهو مرتبط تشكيلا بالكتابة (النص المكتوب)، ربما لأن مجرد رسم الحروف، ولو أنه يبقى تخطيطا ، فهو إيحاء بالكلام، وبتشابك

النسج (اشتقاقيا نص يعني نسيجا).[19]

فالكتابة تشكل، ونسج، ورسم لجسد النص، فهي تعطيه هيئته، وصورته الأولى المعلنة التي يعرف بها كنسيج متشابك من الكلمات، والمعاني (إنه السطح الظاهري للنتاج الأدبي، نسج الكلمات المنظومة في التأليف، والمنسقة بحيث تفرض شكلا ثابتا ووحيدا ما استطاعت إلى ذلك سبيلا.) [20]. فالنص حسب بارت سطح ظاهري، ونظم منسق، وشكل ثابت بمعنى إننا نتلقاه في درجة الصفر للقراءة (degré zéro de lecture) أي مرحلة الإدراك البصري.

وإذ ينتقل النص من مرحلة سكون الكتابة إلى مغامرة القراءة الإبداعية المنتجة (lecture productive) يتحرك النص، يتحرر من جموده، وثباته، ويدخل في حياة جديدة، وهو ما يمكن تسميته بالقراءة فوق درجة الصفر، أي القراءة التي تنتج نصها، وخطابها الخاصين، فيظل النص يتمنع، يراوغ، يغلق منافذه، يغلف معانيه بحجب كثيفة من الستر، يتجلى، ويتوارى حسب درجة استفزاز القارئ له وقدرته على إثارة بواطنه، واستدراجه للبوح بما أستودع فيه من أسرار المعاني وإخراجه من حالة السكون التي تفرضها طبيعة الكتابة، أي تجاوز عملية الإدراك البصري إلى عملية التأويل، وإنتاج المعاني.

2 ـ مفهوم النص عند تودوروف : في مؤلفه "القاموس الموسوعي لعلوم اللغة" يرى تودوروف أن اللسانيات تبدأ بحثها بدراسة(الجملة)... ولكن مفهوم(النص) لا يقف على نفس المستوى الذي يقف عليه مفهوم (الجملة) أو التركيب، وكذلك هو متميز عن الفقرة التي هي وحدة منظمة من عدة جمل، ويرى تودوروف أيضا أن النص يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابا بكامله، وعليه يحدد النص أساس استقلاليته وانغلاقيته؛ فهو يؤلف نظاما خاصا به، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم على أساسه تركيب الجمل.

ومستويات تحليل النص عند تدوروف هي :

1. المستوى اللفظي : وهو مؤلف من العناصر الصوتية؛ التي تؤلف جمل النص.

2. المستوى التركيبي: ويركز على العلاقات بين الوحدات النصية الصغيرة؛ أي الجمل ومجموعات الجمل.

3. المستوى الدلالي: وهو نتاج مُعَقّد توحي به المستويات جميعها، منفردة ومتشابكة [21].

فالنص عند بارث نسيج كلمات منسقة في تأليف معين، بحيث يفرض شكلا وحيدا وثابتا قدر المستطاع، والنص من حيث هو نسيج فهو مرتبط بالكتابة، لأنه رسم بالحروف؛ وللنص هالته الروحية كذلك من حيث وحي كلماته.

والكتابة هي السمة الأساسية للنص عند بارث؛ فالكتابة ضمانة للشيء المكتوب، وصيانة له؛ وذلك باكتسابه صفة"الاستمرارية"، فالنص من هنا سلاح في وجه الزمان، والنسيان...يقرر بارث في الأخير منظوره للنص في جانبه الشكلي العام؛ إنه نسيج كلمات منسقة.[22].

3 ـ **مفهوم النص عند كريستيفا : النص لدى** جوليا كريستيفا Julia) (kristeva هو الذي يحقق غايات معرفية تقول "نحن نعرف النص على إنه جهازللنقل اللسانياتي الذي يعيد توزيع نظام اللسان بوضعه الكلمة المبلغة في حالة علاقة، قاصدا المعلومة المباشرة في علاقاتها مع مختلف الملفوظات السابقة ،والمتزامنة". [23]

أو هو جهاز لساني يعيد توزيع نظام اللسان بالربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه فالنص إذن، إنتاجية" [24]. وتنطلق كريستيفا من مفهوم التناص في تحديد مفهوم"النص"؛ فالنص"ترحال للنصوص وتداخل نصي، ففي فضاء معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى." [25]

إنّ النص فضاء ثري يختزن طاقات ومعارف كبيرة ومتنوعة ومتشابكة "فالنص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم والأيديولوجيا والسياسة، ويتنطع لمواجهتها، وفتحها وإعادة صهرها". [26]، وفي رأي عبد الملك مرتاض: "فإن تعريف كريستيفا تعريف سيمائي .فيه ميكانيكية علمية وفيه شيء من صرامة التنظير

لكنه من منظورنا لا يعني شيئا كثيرا مادام يلغي ضمنيا الإنسان الكاتب الذي هو وحده المتحكم في الحقيقة في هذا الجهاز وهو الباث لمكانزماته، وهو الصانع الحق لبنائه".[27]

ثالثا : لسانيات النص "Linguistique Textuelle – " :

إن الإرهاصات الأولى في انطلاقة لسانيات النص السردي ظهرت في جهود العلماء من أجل استكشاف الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية، للولوج في البنية العميقة للنص القديم، والتي اتخذت من اللغة وسيلة لمعرفة البنية الفكرية والاجتماعية والحضارية،"والتي تنعت "الفيولوجيا" fhilogie التي تتميز بصفة القدم لأنها تتعامل مع النصوص القديمة فتتخذ اللغة وسيلة لا غاية في ذاتها ،إذ أن هدفها هو شرح النصوص القديمة وتفسير محتواها لمعرفة قضايا أخرى خارجة عن بنية اللغة المعنية". [28]

وهكذا تأسست الدراسات اللسانية على مفهوم الجملة الذي يتميز بالتنوع والاختلاف حتى إن تعريفات عديدة جداً توجد للجملة، من ذلك ما ورد عند العلماء العرب:"الجملة هي موضوع الدرس النحوي، وهي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر".معنى هذا أن الجملة وحدة لغوية أقل من الكلام بغرض إفادة السامع معنى من المعاني يوجد فيها ويميزها عن غيرها من الجمل الأخرى، على أنه يوجد من يسوي بين الجملة والكلام كما فعل عبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ): "واعلم أن من الكلام ما أنت تعلم إذا تدبرت أن لم يحتج واضعه إلى فكر وروية حتى انتظم بل ترى سبيله في ضم بعضه إلى بعض". [29]

لكن لابد من الإشارة إلى أن الزمخشري سبق أن رأى أن الكلام هو الذي يعطي العلوم منازلها بشرط الإفادة في الكلام "اعلم أن الكلام هو الذي يعطي العلوم منازلها، ويبين مراتبها، ويكشف عن صورها، ويجني صنوف ثمرها، ويدل على سرائرها ويبرز مكنون ضمائرها وبه أبان الله تعالى الإنسان على سائر الحيوان". [30]، وإذا ما عدنا إلى قبل نجد شيخ العربية سيبويه (ت 180هـ). لم

يستعمل مصطلح جملة في الكتاب، يقول الدكتور: عبد الرحمن الحاج صالح "فهذا أمر غريب آخر ألا يوجد أي أثر للكلمة (جملة) في كتاب سيبويه وكذلك العبارة (جملة مفيدة) لا أثر لها في الكتاب. ولا نعثر على كلمة "جملة" بعد سيبويه إلا في كتاب المقتضب للمبرد ونرجح أن شيخه المازني هو الذي وضع المصطلح فإنه هو أول نحوي يستعمل كلمة "فائدة" بمعنى العلم المستفاد من الكلام وهذا المفهوم يعبر عنه سيبويه بكلمة "علم".(31) إن سيبويه يسمى الجملة "كلاماً" يحسن أن يسكت المتكلم عند انتهائه، لاستقلاله من حيث اللفظ والمعنى،"يقول" ما يستغني عنه السكوت ومالا يستغني ألا ترى أن "كان" تعمل عمل "ضرب" ولو قلت عمل ضرب ولو قلت كان عبد الله لم يكن كلاما ولو قلت ضرب عبد الله كان كلاما ". (32)

وتتأسس نظرته على التمييز الحاسم بين النظرة إلى الكلام كخطاب، أي باعتباره حدثاً إعلامياً يحصل في زمان ومكان معينين، والنظرة إليه كبنية، إن الكلام المستغني أو الجملة المفيدة هو أقل ما يكون عليه الخطاب إذا لم يحصل فيه حذف، ويمكن أن يحلل إلى مكونات ووحدات وعناصر خطابية لكل منها وظيفة دلالية وإفادية كما فعل سيبويه في القرن الثاني للهجرة ويفعله علماء اللسان في وقتنا.

إننا إذا دققنا النظر في آراء سيبويه العديدة ومنها رأيه هذا في الجملة والكلام لوجدناه يكاد يتشابه مع الدراسات الحالية المهتمة بتحليل الخطاب ونحو النصوص وعليه فإن الكتاب في حقيقة الأمر ليس كتاباً في النحو والصرف والإعراب بالمعنى التقليدي؛ وإنما هو كتاب في التحليل اللغوي لعلوم العربية التي درسها سيبويه، ويتشابه مع درس البنية والنظام عند سوسير: F.DE SAUSSURE إذ تشتمل نظرية سوسير على مجموعة من المبادئ والاعتبارات العامة استخرجها من مشاهداته وتحليلاته لظاهرة التخاطب اللغوي وأداته التي هي اللسان وتتمثل آراء سوسير بصفة عامة في:

ـ كيفية تحديده للعلاقة القائمة بين الدال والمدلول في الأذهان وفي الأعيان وبنائه بذلك نظرية للدليل اللغوي LINGUISTIQUE THEORIE DU SIGNE .. تمييزه الصريح بين اللسان LANGUE كوضع تصطلح عليه الجماعة ويشترك في استعماله جميع أفرادها وبين الكلام PAROLE كتأدية فردية للسان.

ـ تحديده بناء على هذا لموضوع اللسانيات باللسان لا الكلام في ذاته من تأدية كل فرد له ومن كيفية استعمال مجموع الأفراد له.

ـ توضيحه لمعنى الارتباط في قول العلماء: إن اللسان نظام SYSTEME ترتبط فيه جميع أجزائه بعضها ببعض.

ـ تمييزه الفاصل بين نوعين من الدراسة: الزمانية DIACHRONIQUE والآنية[33] SYNCHRONIQUE. لقد رأى سوسير أن بإمكان اللغوي وصف اللغة وصفاً آنياً دقيقاً ويستند هذا على تحديد المادة اللغوية التي هي في مظهرها نظام منغلق لا علاقة له بما هو خارج عنه، وهو الأساس الذي قامت عليه البنيوية بأسرها. فاللغة عند سوسير نظام من الرموز بل إنها عدة أنظمة داخلية متشابكة يجمعها نظام كلي واحد يتسم بالتماسك والوحدة والمنطقية. ونشير هنا إلى أن فكرة اعتبار اللغة شكلاً وليس جوهراً لا تعني الفصل بين الشكل والمعنى كما قد يفهم؛ إنما المقصود تأجيل دور المعنى في التحليل اللغوي حتى يمكن إخضاع النتائج للتجريب ويتعلق ذلك بالمستويات الصوتية والصرفية والنحوية، أما إذا تعلق الأمر بالمستوى الدلالي فتختلف طريقة البحث باختلاف المداخل إليه؛ وذهب سوسير إلى أن الوحدات اللغوية التي تتحدد بالنظر إلى علاقاتها بغيرها من الوحدات الأخرى، فالوحدة اللغوية لا تتحدد بناء على جوهرها بل على الوظيفة التي تؤديها داخل النظام.

وما أشار إليه عبد السلام المسدي: "إن جزم سوسير بأن اللغة كامنة في ذاتها أكثر مما هي كائنة في تاريخها يعد إعلانا عن قطيعة معرفية سوف يتجاوز حدود العلوم اللغوية إلى مجال العلوم الإنسانية الأخرى كيف لا ومنذئذ ستكف اللسانيات عن أن تكون تابعة للمعارف البشرية الموازية لها تدريجيا متبوعة

بها، حاملة للريادة المنهجية والأصولية"[34] لقد أقصى سوسير الكلام من دائرة اهتمام اللسانيين وأخرجه من منهج دراسته وركز بذلك على اللسان كوضع لا كاستعمال. إن مفاهيم سوسير ضرورية جداً من الناحية المنهجية لتشخيص الوحدات اللغوية ووصفها وتحديدها وتصنيفها وبيان طريقة اندراجها في نظامها إلا أن الباحث لا يمكن أن يتعدى بها هذا المستوى من الدراسة إلى تعليل تركيباتها في مدرج الخطاب؛ فكما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:" لقد أثبتت اللسانيات الحديثة عددا من الحقائق صار الكثير منها اليوم من المسلمات التي لا تجادل، فدخلت بذلك حيز البديهيات، واكتسبت أهميتها لا من أجل صحتها فحسب، بل لكثرة ما تفرع عليها من مبادئ جزئية أفاد منها الباحثون في شتى الميادين مما له علاقة بظواهر اللسان والتبليغ، سواء كان في المستوى النظري أم التطبيقي "[35]

إن النظرية اللسانية تقوم بتحليل اللغة باعتبارها مجموعة من الجمل كل جملة تشتمل على شكل صوتي وعلى تفسير دلالي، وقواعد اللغة هي التي تفصل التوافق بين الصوت والدلالة في الجملة ولذلك تسمى قواعد الجملة باعتبارها الوحدة الأساسية في التحليل اللساني التي توقفت عندها اللسانيات البنيوية ولم تتجاوزها إلى وحدات لغوية أكثر منها ولذلك سميت لسانيات الجملة. أما هاريس HARIS فيعد أول عالم لساني سعى إلى الانتقال من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب في كتاب بعنوان تحليل الخطاب، فهو كما يقول اللسانيون - أول من استعمل هذا المصطلح، وقد اتصف مذهبه بالاعتقاد؛ إن وصف اللغة هو وصف لموضع الألفاظ في الكلام. وإذا كان هذا مهماً في الدراسة النحوية فإنه ليس بالأهم بالنسبة لتحليل النصوص، لأن النص نسق من الجمل وليس للجمل مواضع مثل المواضع التي تقع فيها المفردات، كالجملة في النحو التوليدي التحويلي، ورائد هذا المذهب اللساني الأمريكي تشومسكي الذي رأى المناهج البنوية السابقة له منذ سوسير بالنسبة لأوربا. وبلومفيلد بالنسبة لأمريكا، مناهج وصفية بنيت على مقاييس دقيقة من أجل وصف آليات اللسان وصفاً علمياً دقيقاً وتعد من هذا الجانب قد حققت نتائج مقبولة

مقارنة بالنحو التقليدي الذي كان يعتمد على المنطق الأرسطي وقد أفاد كثيراً من الفروع العلمية الأخرى مثل تعليم اللغات ومعالجة أمراض الكلام. غير أن هذه المناهج في رأي تشومسكي لم تعط التفسير أهمية والتعليل؛ فلم تفسر كيفية إدراك الكلام وإحداثه ولذلك فهي من هذه الناحية، فاشلة في نظره وبخاصة في دراستها للمستوى التركيبي الذي اهتمت فيه بالجزئيات ولذلك دعا إلى مناهج جديدة لتحليل المستوى التركيبي خاصة، واستطاع بذلك أن يحول المنهج اللساني من السلوكية إلى الذهنية أو أن يجعل الهدف من النظرية اللسانية التفسير والتحليل أكثر من الوصف والتقرير. وأن يؤسس الأسلوب الاستنتاجي التجريبي.

لقد ركز تشومسكي على ما يمكن أن يفعله المتكلمون باللغة لا على ما يقولونه، وإن الشيء المدهش والعجيب في نظره هو أن اللغة أداة خلق غير متناه؛ لأن التحليل اللغوي ينبغي أن يكون وصفاً لما تم قوله؛ وإنما هو شرح وتحليل للعمليات الذهنية التي تمكن الإنسان من التكلم بجمل جديدة لم تطرق سمعه قط، وأثرى البحث اللساني بمصطلحات ومفاهيم جديدة مثل: الإبداعية CREATIVITE والبنية السطحية STRUCTURE DE SURFACE والبنية العميقة STRUCTURE PROFONDE والملكة والإنجاز COMPETENCE ET PERFORMANCE وهي مفاهيم كان لها بالغ الأثر في الدراسات اللسانية فيما بعد.

وخلاصة الحديث أن العلماء الذين اهتموا بلسانيات الجملة قد أبعدوا العوامل الاجتماعية والتبليغية واهتموا - في المقابل - بالوصف من دون النظر إلى السياق اللغوي في علاقته بأحوال النص ومقتضيات التبليغ اللغوي وملابساتها المختلفة ليس لأنهم غير وعاة به وإنما لأنهم رأوه من الناحية المنهجية لا يدخل في ما تقتضيه دراساتهم وأبحاثهم في تحليل اللغة، وبذلك بقي كثير من الإشكالات مطروحة على بساط البحث؛ فنجد العديد من اللسانيين إلى يومنا هذا لا يزالون يصرون على ضرورة الوقوف عند حد الجملة كوحدة كبرى قابلة للتحليل، وعدم تخطيها إلى وحدات أخرى أكبر منها وإلا عد ذلك ليس من صميم الدراسة اللسانية، ونجد دارسين

آخرين يؤكدون على حتمية تعدي الجملة إلى وحدات لغوية أكبر منها قابلة للتحليل لما في ذلك من فائدة تعود بالضرورة على تحليل الجملة ذاته، وبناء على ذلك أدخلوا مصطلحات ومفاهيم جديدة غير الجملة، مثل: الملفوظ ENONCEE والتلفظ ENONCIATION والخطاب DISCOURS والنص TEXTE وتدل هذه المصطلحات على قيام لسانيات جديدة تختلف عن لسانيات الجملة لها مفاهيمها الخاصة ورؤاها المتميزة في التحليل. فإذا كان التركيز قد انصب على اللغة في جانبها الوصفي؛ ما أدى إلى الاهتمام بدراسة اللسان فإنه يجب ألا ننسى أن اللسان يؤدي وظيفة تبليغية تتحقق باستعمال الأفراد له في الواقع الاجتماعي لقضاء حاجاتهم والتعبير عن أغراضهم ومقاصدهم، ما لزم إعادة الاعتبار لدراسة الظواهر الكلامية التي كانت مبعدة من الدراسة منذ سوسير لأنهم عدوها خارجة عن موضوع اللسانيات.

فاللغة ظاهرة إنسانية يلتقي فيها الفكر والثقافة بالعقل، وهي وسيلة هذا اللقاء والتفاعل بين المتكلمين ما يدعو - على رأي بنفينست E.BENVENISTE إلى لزوم قيام لسانيات جديدة تتأسس على اللغة والثقافة والشخصية.

وأما بيرس فتجاوز الحدود التي وضعها سوسير بل ذهب إلى أبعد من ذلك؛ ففي رأيه أن الكلمة أو الدليل الذي يستعمله الإنسان هو الإنسان نفسه... والإنسان باعتباره كينونة لغوية له فكر فهو دليل لغوي أيضاً. ويمكن الإشارة إلى أن بيرس لم يشتهر في بداية حياته بالرغم من كونه معاصراً لسوسير؛ فقد ولد 1839 وتوفي عام 1914؛ ولعل ذلك راجع إلى كون اهتماماته الأساسية لم تنصب على اللغة بشكل مباشر، وقد أعاب ديل هايمس HYMES DELL على البنويين اهتمامهم الكبير باللغة كبناء مجرد ومنفصل عن كل العناصر النفسية والاجتماعية، وعلى الرغم من كون تشومسكي - في رأي هايمس - قد تحدث عن البنية السطحية والبنية العميقة والملكة اللسانية والإنجاز فإن ذلك غير كاف، فتجاوزه إلى الحديث عن الملكة التبليغية (التواصلية) LA COMPETENCE DE COMMUNICATION وهي من أهم المصطلحات المميزة لما يسمى بلسانيات

الخطاب. وإذا كانت الملكة اللسانية عند تشومسكي تتعلق بالعناصر والبنيات اللغوية فقد أعدها "هايمس"؛ لأنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات استعمالها في الواقع الاجتماعي بحسب حاجات الأفراد ومقاصدهم وأغراضهم، وتتداخل هذه العناصر لتكون بناء مرصوصا منسجما، كل عنصر يؤدي مهمته ويرتبط وينتظم مع غيره فتنتج وظيفة التبليغ من تأليف الأجزاء جميعها وهي صورة البنية اللسانية التي هي موضوع الدراسة، كما أن هذه المادة قد تخضع للتطور والتحول وهذا أيضا جدير بالدراسة وهو ما يخص البنية اللسانية في ذاتها ومسالكها في عملية التبليغ وليس الأحداث التاريخية والتحولات الزمنية.

إن الباحث في هذا المجال يهدف من كل هذا إلى شيء واحد هو "الكشف عن أسرار البنية اللسانية ومجاريها داخل النص؛ سواء في زمان واحد من تطور اللسان أو أزمنة متعاقبة، ويجوز للباحث أن يتناول اللسان من جوانب أخرى في خضم تطوراته الفزيولوجية الصوتية ـ النفسانية ـ الاجتماعية. الجغرافية ـ التاريخية.

لقد تجاوزت الدراسات اللسانية حدود البنية اللغوية الصغرى- الجملة- إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص، إذ عُدّ النص الصورة الكاملة والأخيرة المتماسكة التي يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية وقد بشّر كل من بيوتيفي وهاريس بعلم اللغة النصي، حيث لم تعد الجملة كافية لكل مسائل الوصف اللغوي فكان من المفروض أن يتجه الوصف في الحكم على الجملة من وضعها في إطار وحدة كبرى هي النص، وقد عُدّ علم النص في رأيهم تطويراً وتوسيعاً لعلم لغة الجملة الذي شُغل به البنائيون الأمريكان منذ بلومفيلد كما شُغلت به مدرسة تشومسكي في الكفاءة اللغوية التي توصف توليدياً في إطار القدرة على توليد عدد غير متناه من الجمل، وقد استطاع هاريس بمناهجه النصية المبكرة والمبتكرة التي اعتمدها في كتابه (تحليل الخطاب) تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة.

فلسانيات النص، علمٌ ناشئٌ وحقلٌ معرفي جديد تكوّن بالتدريج في السبعينيات من القرن العشرين، وبرز بديلا نقديا لنظرية الأدب الكلاسيكي التي

تواردت في فكر "الحداثة" و"ما بعد الحداثة"، وراح هذا العلم الوليد يطوّر من مناهجه ومقولاته حتى غدا "أهمّ وافدٍ" على ساحة الدراسات اللسانية المعاصرة، وقد نشأ على أنقاض علوم سابقة له كـ"لسانيات الجملة" و"اللسانيات النَّسَقية" و"الأسلوبية"، ثم انطلق من معطياتها وأسس عليها مقولات جديدة، وهو قريب جدا من صنوه" تحليل الخطاب"، غير أن هذا الفرع الأخير يقوم على أساس التحليل البنيوي، أما فرع "لسانيات النص"- حتى وإن استثمر جميع النظريات اللسانية السابقة عليه- فهو يقوم في الأعم الأغلب على أساس التحليل التداولي، وأهم ملمح في لسانيات النص أنه غني متداخل الاختصاصات يشكّل محور ارتكاز عدة علوم ويتأثر دون شك بالدوافع ووجهات النظر والمناهج والأدوات والمقولات التي تقوم عليها هذه العلوم.

وإن أغلب الباحثين : بَنَوا تعريفَهم للنّصّ ولسانيات النّص على الجملة ونحو الجملة، واتّخذوا النّصَّ مطيّةً للانتقالِ إلى الحديثِ عن ظواهر الانسجام والتّرابط بين الجمل المُنْجَزَةِ في إطارِ مقامٍ مُعيّن ، وتحدّثوا عن حدود النّصّ أي بدايته ونهايتِه عن عنوانه واستهلاله وعلامات نهايته، وعن مكوِّناتِه أي عناصره التي يتأسّس عليها كالجملة والقول المنجز والقضيّة ... أي من مكوِّنات أصغر من الجملة ومكوِّنات جُمليّة، ومجموعة جملٍ، ومجموعة أقوالٍ استعمَلَها المتكلّم. ويدخل النص والجُملة في إطار ثنائيّات ضدّيّة : فالجملة وحدة نظرية نظاميّة، إطارها اللّغة وتنطلق من قدرة لغويّة، أمّا النّصّ فهو وحدة إجرائية استعمالية، إطارها الكلام وتنطلق من إنجاز لغوي أو قدرة تواصلية .

ومن شروط قيام النّصّ : أنّه صياغة لغويّة متكاملةٌ مستقلّة، تتحقق بشروط :

-استقلال النّصّ وحدوده الفاصلة: الصّحّة النّحويّة لكلّ جملة من جمل النّصّ (أو فسادها) لا تقتضي بالضّرورة صلاح النّصّ (أو فساده) من حيثُ هو كل متكامل يقوم على :

- البناء: أن يتوفرا لنص على: الائتلاف والانسجام والتّرابُط والاتّساق.
- الهدف : يجب أن يؤدي النّصّ غاياته الإبداعية.

ـ القبول : ويختلف يحسب تجاوب المُتلقي واستعداده.

ـ الوظيفة: أن تكون جُمَل النّصّ ذاتَ وظيفةٍ تواصليّة.

ـ الإفادة : تهتم بعلاقة النص بالمتلقي.

ـ المُناسبةُ المقاميّة : أن يكون النّصّ مؤثرا ومرتبطا بأحداث معينة.

ـ التّناصّ : ارتباط النصّ بنصوص متقدّمة.

وأما في التراث العربي فقد بحث بعض علمائنا في "النص" ونظّروا له ولم يتوقفوا عند التنظير للجملة؛ فمن علمائنا الذين قدموا إسهاما علميا ناضجا (في مجال التنظير والتطبيق النصي) الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) في "نظرية النظم" (كتاب : دلائل الإعجاز)، وتبرز قيمته "النصية" في أنه جمع بين علوم كثيرة كـ"النحو" و"علم المعاني" و"علم البيان" و"التفسير" و"دلالة الألفاظ" و"المعجمية" و"المنطق ..."وألّف بين أشتاتها في تناغم عجيب واتخذ منها أدوات معرفية متضافرة على تحقيق هدف واحد هو: خدمة النص القرآني وبيان إعجازه. وقد كانت فكرة "الانسجام النصي (Cohérence textuelle) "واضحة في ذهن عبد القاهر وضوحا متميزا حتى إننا نجده يعبر عنها بقوله: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل عنها بشيء منها.."[36] وهذا يدل على أن بنية النص في تصور عبد القاهر الجرجاني تصل إلى مرتبة "النظم" الذي هو أعلى درجات" التشكيل."

ويمكن أن يُفصّلَ الموضوع بطرقٍ مختلفة منها التّفصيلُ مثلاً في كلّ قضيّة من قضايا لسانيات النصّ أو نحو النّصّ

ـ كالحديث عن التّماسك اللغويّ الذي يتحقّق خارِجيا بأدوات الرّبط اللّغويّ والنّحوي، عبر عنه إمام البلاغة عبد القاهر بالتّعليق .

ـ والحديث عن الانسجام الذي يتحقق على المستوى الدّاخليّ بين المعاني القريبة والبعيدة (أو الحقيقية والمجازية)، والصّور البلاغية والتّرابط الفكري بين فقرات النص، والتسلسل المنطقي.

ـ والحديث عن السّياق الذي يتوضّحُ فيه النّصّ ويجري في إطارِه... .

ـ والحديث عن الإحالة التي تعدّ حركةً داخليّة أو خارجيّة تحقق وظيفة الرّبط بين عناصر النص فيما بينها، أو بين النص والخارج ... .

ـ والحديث عن قضية التّأويل، أي عن مسألة "القراءة" والقارئ والفهم التّأويل وعلاقة النّصّ بصاحبه وبقارئه... .

ـ والحديث عن قضايا أخرى أو أدوات أخرى هي من صميم إنتاج النّصّ كالغموض والإبهام، وعلاقة النص بالواقع... .

وقد أشار الجاحظ إلى ما يشبه هذا القول حين لّمح إلى قضية اللفظ والمعنى لكن ما يلاحظ على القدماء اعتمادهم على العامل اللغوي في تحليل الخطاب الأدبي وتذوقهم له وفق معايير بلاغية معروفة لا تتجاوز المعنى المطروق، لكن منجزات العلوم الإنسانية والتجريبية وخاصّة اللسانية فرضت نوعا آخر من التعامل مع الخطاب وفق إجراءات جديدة تعتمد على التشريح الكلّي لجسد الخطاب الذي يبدأ من أصغر وحدة وهي الصوت لينتقل إلى المعجم اللغوي والصرفي، ثمّ علاقة هذه الوحدات ببعضها البعض؛ والمتأمل للخطاب الأدبي أيّا كان نوعه شعرا أو نثرا يجده رسما بالكلمات، أي خلق لغة من لغة موجودة بالفعل، ولو نظرنا إلى النص السردي المعاصر نجده يوظّف العلوم الإنسانية الأخرى من تاريخ وفلسفة واجتماع للبحث عن الذات ومساءلة الآخر، وأصبح النص السردي يملك إمكانات، بدل الطابع الحكائي المألوف الذي كان لا يخرج عن المقامة أو الأسطورة إلى خطاب يملك سلطة فكرية مرجعية هي سلطة التغير والكشف والتأثير ومن ثمّ الخلق والتثوير والإبداع، أي أن النص السردي المعاصر أعاد النظر في القيم والمعايير والأحكام والمناهج، وخرج من تخوم جنسه الأدبي إلى موقع فكري نقدي، اخترق الكثير من القضايا والموضوعات التي كانت من صميم العلوم الإنسانية وأصبح الخطاب الشعري المعاصر يمثل مركز تصادم الأفكار والتيارات والتجارب وانتقل النص من بنيته السطحية المباشرة في نقل المعنى إلى نص قابل لجميع التأويلات والمحمولات، وأصبح النص السردي دوما في ساحة التمرد على سلطة الإيديولوجيات

المتعارف عليها، وتسلح بهذه المعايير والنظريات الجديدة المتولدة من الزخم المعرفي الذي أنتجه العصر الراهن، واقتحم تلك الأبراج التي كانت متعالية وبمنجاة من أسئلة الحداثة وأصبح النص السردي يتساءل حول المواقف المصيرية من الكون والزمان ومعضلات الوجود، وأضاء الكثير من الجوانب الكونية والإنسانية، ودخل النص في نقد تصويري للوضع الراهن، ومن هنا بدأ يتداخل المبدع والمتلقي، وأصبح متنه يحمل طابع الرؤيا التي توحد الإنسان بالكون، وبدأ مشروعه في إعادة قراءة الماضي وإسقاط الحاضر على الماضي، وتحوّل النص إلى حيّز للتفجرات وملتقى مسارات وأنهار جوفية من دلالات المتداخلة وبلغ الجرف اللغوي والاشتقاق وتقليب الأصول مبلغا متزامنا مع تقليب، الأحوال في العالم العربي، حيث اختلطت المواقف السياسية بالفنية، وتحوّل التراث بحمولته الثقافية والمعرفية والتاريخية بالأنا، وأصبح الأنا يقابل مفهوم الآخر بما يملك من حضارة، وثقافة (الأنا والآخر) هي محل الصراع في الخطاب العربي المعاصر.

وقد عملت وسائل الاتصال السريعة على هجرة النصوص وتلاقحها، كما شحنت الرموز الأسطورية بدلالات معاصرة مفارقة لدلالاتها القديمة، وتحول النص الأدبي عموما إلى وسيلة من وسائل بناء العالم بالتصور المبدع وبالبعد عن المباشرة السياسية التي أعطته سلطة جمالية تذوقية، وإذا بحثنا عن آليات تحليل الخطاب الشعري فقد نجده مجسدا في بعض الدوال المتنوعة كالدال الإيقاع بتفريعاته والدال المعجمي، والدال الصوري، وقد تفاعلت هذه الدوال جميعها في بناء نص شعري له ما يميزه، حيث عرف النص بانزياحاته الأسلوبية الفكرية، وظهر مصطلح التناص أو التداخل النصي، وأصبح النص حوارا بين كتابات متعدّدة.

أما النص السردي فطريقة تحليله تنبع من مكوناته وخصائصه، يقول تودوروف "يبدو أن اتفاقا عامّا قد تمّ في التحليل السردي للوقوف على ثلاثة مقاييس: الزمن والرؤية والطريقة". وإذا بحثنا عن الأنماط السردية في تراثنا العربي نجد النموذج الحكائي المعروف في ألف ليلة وليلة، أو النمط القصصي في القرآن

الكريم، أو ما كتبه الجاحظ في كتابه البخلاء أو مقامات بديع الزمان الهمذاني.. حدثنا عيسى بن هشام قال:.....

لكن هذه الأعمال يغلب عليها الطابع الحكائي الذي يسير في خط تتابعي مستقيم أساسه التدرج الزمني، أما الرواية أو القصة بمفهومها الحديث فلم يألفها الأدب العربي إلاّ في العصر الحديث إثر احتكاك الشرق بالغرب وأوّل رواية ظهرت هي رواية (زينب) لمحمد حسين هيكل، ثمّ تلتها مجموعة الروايات منها (عصفور من الشرق) لتوفيق الحكيم ثم بعد ذلك بحقبة زمنية معينة نجد (الحي اللاتيني) لسهيل إدريس.

وكانت هذه الروايات أقرب إلى السيرة الذاتية أو تكاد تكون أشبه بتقرير لكن الرواية الفنية الناضجة ظهرت مع رواية (موسم الهجرة إلى الشمال) للطيب صالح وهي الرواية الناضجة فنيا، سواء من حيث البناء الفني أو تقنيات السرد والمتأمل لما ورد في هذه الرواية يلمس قدرة صاحبها على تمرّسه في فن الكتابة وتمكنه من تقنيات الوصف وشدّ انتباه القارئ، من الصفحات الأولى للنص، ومهارته في استخدام الحواس من بصر وشمّ ولمس، كما كانت له القدرة في النفاذ إلى أعماق الأشياء وولوجه في لب القضية وجوهرها، فهو يعالج مشكل الصراع بين الشرق والغرب مثلما عالجته الروايات السابقة، لكن ما يلاحظ على الطيب صالح رؤيته النقدية الكاشفة لحقائق الأشياء، إذ عبّر عن اغتراب الإنسان العربي والانفصام الموجود في شخصيته من خلال شخصيته المحورية مصطفى سعيد حين بقي في بيت ينقسم إلى اثنين نصفه شرقي والنصف الآخر غربي، أو من خلال النهاية المجسدة لشخصية الراوي، حين أراد العبور والسباحة من الضفة الجنوبية لواد النيل متجها إلى شماله، فوصل إلى نقطة الوسط حيث شعر بالتعب والعياء، فلا هو استطاع العودة إلى جنوبه ولا هو استطاع أن يعبر إلى الشمال وانتهت الرواية بالنجدة، النجدة. على هذه الصيحة الفزعة ينغلق الموسم والبطل الراوي موشك على الغرق في النهر، نهر التاريخ وهو في منتصف الطريق بين ضفة الجنوب

وضفة الشمال شاطئ القدم وشاطئ الحداثة، ساحل الحضارة العربية وساحل التمدن الأوربي فلا يستطيع المضي إلى الأمام ولا يستطيع العودة إلى الوراء.

والمتأمّل لما ورد في الرواية، يلمس البنية العميقة للنص كما يلمس سلطة السرد الحكائي على قارئه فبمجرّد الأسطر الأولى يذهب بك الكاتب بعيدا إلى عوالم شتى تذهب بخيالك كما تذهب بعقلك. والخطاب الروائي يختلف عن النمط الحكائي ،فالحكاية تسير في خط مستقيم بينما الخطاب الروائي يتلاعب بالزمان والمكان وزمن السرد.....

فالرواية عادة تبدأ من حيث تنتهي الحكاية وإجراءاتها النقدية في التحليل مستمدّة من بنيتها وتكوينها، فالأنماط الزمنية للسرد في الرواية متعددة الأشكال والألوان، فنجد السرد اللاحق والسرد السابق والسرد المتزامن، مثلما نجد السرد المتداخل، كما يلجأ الكاتب إلى تسريع زمن السرد بالاعتماد على الإيجاز والحذف والخلاصة، وأحيانا يجد نفسه في حاجة إلى تبطيء زمن السرد بالوصف والحوار، ولكل كاتب روائي تقنياته الخاصة في استخدام هذه التقنيات المتعارف عليها في الخطاب الروائي، أما التحليل فلا يخرج عن هذه المناهج النقدية الحديثة المتمثلة في البنيوية والتفكيكية والسميائية، ولكل كاتب روائي آلياته الخاصة في بناء الخطاب الروائي، سواء من حيث تواتر الشخصيات ومراتبها السردية في النص، أو في بنائها الداخلي ووظائفها السردية، أو من حيث علاقة السارد بشخصياته أو في اعتماده على الأشكال السردية المتّبعة، حيث نجد السرد بضمير الغائب أو السرد بضمير المتكلم أو ضمير المخاطب، وكذلك في طريقة التعامل مع الضمائر كما يبقى المكان الشغل الشاغل للرواية المعاصرة التي نقلت المكان من مجرّد حيّز جامد إلى المكان الذي يسكن الإنسان، ويمتزج بالأفكار، ويترك حفرياته على الشخصية في سلوكها وثقافتها، ويبقي الخطاب الروائي المعاصر مركز استقطاب الجميع نظرا لشموليته وقدرته على الكشف والاستكشاف في معرفة الذات والآخر ومحاورتها، كما يعتبر الخطاب الروائي مرتعا خصبا لتلاقح الذوات وحوار الحضارات وتفاعل الخطابات، ويبقى الخطاب الروائي الشغل

الشاغل للكثير من الأدباء والنقاد والكتاب تبعا لتنوع المقاربات المتأثرة بمقولات المناهج الجديدة....

وتفطّن الأوائل إلى السياق وسمّوه النظم كما يدعوه عبد القاهر الجرجاني فاللغة لها نظامها في تركيب الجملة على أساس الترتيب النحوي الذي يربط بين المبتدأ والخبر الفعل والفاعل والمفعول به، ويصّر نظام اللغة على هذا المسار و" التداخل النصي أو الحوارية لدى باختين سمة الفن الرفيع"، ونتيجة لهذا أُعتبر باختين الخطاب السردي أو الرواية بأنها الفن الأعلى لأنها تتميز بالحوارية أكثر من غيرها، لذا تعتبر جل الخطابات قائمة على التداخل والتفاعل بين أصوات وأساليب وخطابات تعبّر عن التفاعل والتداخل والتعدد داخل العمل الفني الواحد.

والمتفحّص للإجراءات النقدية الجديدة في تحليل النص يلمس مصطلح "التداخل النصي" أو ما يسمى "التناص" الذي يمثّل آلية تكّون الرؤية باستدخال عناصر العالم إستدخالا بنائيا إنتاجيا توليديا ينتج بفضلها تصورات ودلالات جديدة مفارقة لدلالاتها القديمة، فإذا كان التاريخ يحضر في الكثير من النصوص الشعرية الجديدة فإنّه يتّحول إلى صورة ونقوش ورؤى تتقابل وتتجاوب، وبالتالي نجد في النصوص المعاصرة توظيفا للتراث بكلّ ما يحمل في بناء تصوّر لحاضر جديد أي رؤية جديدة، لولادة جديدة، وهذا ما يؤكد أن النص لا يوجد إلا مع نص آخر معه أو ضده، فالنص لا ينطلق من العدم وإنما من نصوص أخرى امتزجت كيميائيا لتصنع معنى جديدا، وهذا ما يجعل المهتم بتحليل النصوص يرصد المنابع ليحدّد التفاعلات المنتجة للدلالة الجديدة، ومن ثمّ وصف البنيات الشعرية وتحليلها وعملها في بناء الدلالة النصيّة، وما تملكه القصيدة وتظهره من صلة بمراجعها يعتبر جزءاً لا ينفصل عن بنيتها وحركتها؛ إن الآليات المعتمدة في تحليل الخطاب الآن تستمد إجراءاتها العلمية بما أفرزته العلوم الحديثة بمختلف أشكالها وأنواعها وأصبحت تتعامل مع النص على أنه جسد حي تتحسس نبضه في الباطن والظاهر، وترهف السمع لما يوحيه في صوته وصمته؛ فالمرحلة الأولى وصفية ظاهراتيّه تتقصّى تشكّلات النص وتتبّع الإشارات اللغوية والظواهر الأسلوبية.

أما المرحلة الثانية فتستند في التأويل إلى العلاقة بين الدال والمدلول، وتتوخّى العثور على المنجز الإبداعي بمعرفة جديدة تتيح اكتشاف دلالة الأشياء والكون عبر النص وخلاله، فالبنية اللغوية والتعبيرية للقصيدة الحديثة تتسم بالاحتمالية والتعدد، وإذا كان النص الإبداعي بهذه الاحتمالية لا يقدر النص الواصف أو اللغة النقدية المحيطة أن تدّعي لنفسها نهائية النتائج، فالنص الشعري المعاصر بفعل الحمولات المعرفية المكثفة جعل من نفسه بناءً لغوياً معقّداً يسمح للنصوص الأخرى والأصوات بالنفاذ إلى الداخل، كما ينعدم المدخل والمنتهى، وتنزل هكذا كسيل مفاجئ متحررة من كل شيء، وتشحن فيها الإشارات بدلالات مشحونة بالمدلولات التي لا تستطيع القبض عليها، فتحول النص إلى جسد هلامي تستطيع تشكيله باتجاهات عدةّ، كما تفرض على القارئ جهدا لإعادة الأجزاء المبعثرة وإعادة ترتيبها وبهذا الجهد تجد القارئ نفسه قد أحيا النص مرة ثانية.

فالنص يعمل على تفجير اللغة بكل ما تحمل من دلالة مرجعية وثقافية وحضارية ويكون منها رموزا لأشياء غائبة وحاضرة تقبع داخل النص، وإذا أردنا بعث التراث العربي وإحيائه وابتكار طريقة جديدة في التعامل معه، فلا يكون في نسخه وإعادته كما هو، وإنما ببعثه في ثوب جديد نلمسه في التناص حيث يتلاقح نص قديم مع نص جديد ويبقى الماضي متزامنا مع الحاضر في اتجاه المستقبل.

ولذا فالوسائل الكفيلة بتشريح النص تتمثل في جميع الإجراءات المعرفية التي تساعدنا في استقراء النص وتتبع جزئياته ونستعين في هذا بكل المعدات المعرفية التي أنتجتها العلوم الحديثة، إضافة إلى معرفتنا الأخرى من نحو وصرف وبلاغة ولسانيات ومعرفة الأصوات، إضافة إلى الإجراءات النقدية الأخرى وما أفرزته الأسلوبية وعلوم اللسان. فالخطاب الأدبي هو جسد حي، لابد أن نرهف السمع وندقق النظر في شكله ومظهره وأعماقه ونتحسس قلبه النابض ونفسر إشاراته ورموزه، فنقابل بين دلالاته ونستقرئ نسيجه النصُي ونتتبع الحركة والصوت والإيقاع واللفظ والمفردة وقوة المدّ والدفع، وصعود النص وهبوطه المفاجئ ثم البحث عن قلب النص الجاذب للدلالات، ثم البحث عن استحضار الأزمنة وتشابك

الأحداث، ثم نقسّم النص إلى مقاطع تبعا للنواة الدلالية الجاذبة للكل، ونتتبع المحاور ثم نمعن النظر في النسيج البنائي، والامتداد والتلاحم والانفتاح والانغلاق، والبحث عن الدلالة الاحتمالية الهاربة.

- وبهذه الطريقة نتمكّن من معرفة أنظمة النص وولادته الفنّية، ولحظة الإصابة المباغتة للجرعة الفنية المثيرة التي يتقبلها المتلقّي ويتفاعل معها ويتأثر ويؤثر ومن هنا نلمس القراءة المغذيّة المنتجة التي تعبّر عن تلاقح النصوص وهجرتها وتقاطعها وبعثها من جديد وهكذا هي العملية الإبداعية.

فالنص الأدبي هو أشبه بجسد عضوي له طابعه وشكله ووظيفته وقوته ومكامن الضعف فيه، كما له مناعة خاصة يستجيب للعلاج بأدوية لا تصلح مع جسد آخر، مثله مثل النص الأدبي، فكلّ نص يمتلك مفاتيح لا نجدها في غيرها من النصوص الأخرى نظرا للتحولات التي تطرأ على النص في أبعاده الزمانية والمكانية والمادية والمعنوية حيث تتحوّل المقاطع البنائية إلى مؤّشرات رمزية تومئ بالدلالة وتطرح له رؤية وحلا.

هنا يتحول المتلقي إلى صانع للإشارة وقارئ لها ومشارك في معناها بعد أن بحث عن ما وراء هذه الكلمة خلف الستائر الضبابية.

الهوامش:

1 ـ ينظر : ابن منظور – لسان العرب– ت– يوسف خياط–مج6 – دار الجيل بيروت– 1988، مادة : نص.

2 ـــ الزبيدي: – محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضي – تاج العروس – مادة نصص– دار الجيل، دار لسان العرب، بيروت 1988.

3– المصدر نفسه.

4 – ابن منظور: لسان العرب ،مادة نص

5 – صلاح رزق: أدبية النص ،دار الثقافة العربية القاهرة،ط1989م. ص 174.

6 – البيان والتبيين– إعداد ميشال عاصي– منشورات مكتبة سمير –بيروت– ص27.

7- Voir le petit Larousse -éditions 84 –paris-France. Voir aussi dictionnaire du francais-etymologie-grammaire- prononciation- hachette-

imprime en France-1995- voir aussi Paul robert- petit robert1-edites par les dictionnaires le robert- paris France. Voir aussi Larousse encyclopédique- nouvelle edition-2000.-paris

8 ــ عبد الملك مرتاض: الكتابة من موقع العدم ،دار الغرب للنشر والتوزيع، ص 221.

9 ــ جوليا كريستيفا، ترجمة عبد الملك مرتاض ، الكتابة من موقع العدم ، ص 237.

10 ــ نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث، تحليل الخطاب الشعري والسردي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997، ص68.

11 ــ نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب ص 70.

12ــ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة، ص33-34.

13ــ خليل الموسى، النص لغة واصطلاحا، جريدة الأسبوع الأدبي، عدد 823،/ 2000

14 ــ عبد الوهاب خلاّف، علم أصول الفقه، الزهراء للنشر والتوزيع، ط1 ص 144-150

15 ــ عبد الوهاب خلاّف، علم أصول الفقه. ص144

16 ــ ابن منظور– لسان العرب1988. مادة نصص.

17- الزبيدي: تاج العروس

18- نظرية النص-ترجمة وتعليق محمد خير البقاعي -مجلة العرب والفكر العالمي- العدد الثالث صيف- 1988.

19-ROLAND BARTHES. ILBID. P . 997/998.

20- ROLAND BARTHES. ILBID. P . 997/998.

21 ــ عدنان بن ذريل، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، ص 57.

22ــ المرجع نفسه، ص 60.

23 ــ Julia kristeva .in ibid, p 997/998

24 ــ جوليا كريستفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ص28.

25 ــ جوليا كريستفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، ص21

26 ــ المرجع نفسه، ص13.

27 ــ عبد الملك مرتاض : الكتابة من موقع العدم، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص 238.

28ــ أحمد حساني : مباحث في اللسانيات ، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر ط 1994

29ــ عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز، طبعة المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الرغاية الجزائر 1991، ص 105.

30ــ عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة مطبعة المدني، القاهرة، 1991، ص 5.

31 ـــ عبد الرحمن الحاج صالح:بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية الجزائر،2007، ص291/290.

32ــ سبويه : الكتاب، طبعة، بولاق 1317هـــ ج1/ص 262.

33 ـــ يراجع : بحوث ودراسات في علوم اللسان، عبد الرحمن الحاج صالح، ص155/154.

34 ـــ عبد السلام المسدي : اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، ط 1986، ص 120.

35 ـــ عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج3، ص 184.

36ــ عبد القاهر الجرجلني: دلائل الإعجاز، ص94.

الترجمة بين التنظير والتطبيق عند علماء اللغة

أ.خليفاتي حياة
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

المقدمة: يعتبر الاتصال اللغوي حدثاً اجتماعياً وضرورياً يتطلبه الواقع الطبيعي والاجتماعي من أجل تبادل الأفكار والعلوم بين مختلف الأجناس في العالم.

ويعتبر وسيلة من وسائل التعايش والاستقرار الثقافي والحضاري في المجتمع الذي ظهر نتيجة عوامل دينية وسياسية واقتصادية وعلمية...الخ. ويتم الاتصال بواسطة أداة من أدوات التعبير والتفكير التي تحلل أغراض وحاجات المجتمع، التي تقوم بوصفه ووصف العناصر التي تكونه من فئات وطبقات اجتماعية تؤدي وظائف وأدوارا مختلفة، مقيدة بقوانين وقيم وعادات تتفاعل وتتصارع والأحداث الاجتماعية الأخرى. وهذه الوسيلة أيضا بإمكانها أن تترجم وتفسر الظواهر الاجتماعية بطريقة أخرى في لغة أخرى وبمفهوم أخر. وهذا هو الموضع الذي يلتقي فيه مفهوم اللغة بمفهوم الترجمة. وفي هذا الصدد ارتأيت معالجة ***"النظريات اللسانية ومشكلات الترجمة"*** لبيان أن النظريات اللسانية ساهمت بدورها في حل بعض الصعوبات التي تعاني منها الترجمة التي أخذت مفاهيمها وأفكارها تتعقد أكثر فأكثر كلما اعتبرناها فنا مثل الفنون الأخرى كالشعر أو الرسم أو الموسيقى. ودفعني هذا الموضوع إلى طرح الإشكالية الأساسية وهي: هل يمكن أن نعتبر الترجمة نظاما من الأدلة المتعارف عليها تخضع لها التجربة البشرية، وفرعا من فروع اللسانيات؟ وتليها بعض الأسئلة الثانوية التي شغلت أذهان العلماء وهي: هل هناك علم يبحث في مجال الترجمة مقابل علم اللغة الذي يبحث في مجال اللغة؟ وهل النظريات اللسانية قادرة أن تحدد نظرية لعلم الترجمة المفترض وجوده؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعت بعض الفرضيات أهمها:

- اعتبار الترجمة نظاما من الأدلة المتواضع عليها على أنها تؤدي وظيفة اللغة.

- إثبات علم الترجمة المفترض بأنه فرع من فروع اللسانيات؛ إن هذه الفرضيات بطبيعة الحال ستدفعني في البحث عن هذه القضية إلى معالجتها بطريقة علمية وموضوعية حتى أكتشف ثنايا علم الترجمة وما يتضمنه من مبادئ وأسس ونظريات ومناهج تجعله علما مستقلا قائما بذاته، لأن ما حصلنا عليه في مجال الترجمة ناقص جدا ماعدا الإشارة إلى الطرائق والوسائل المستعملة لنقل النصوص وهي لا تكفي لسد ثغراتها. ولهذا قسمت الموضوع بعد المقدمة إلى ثلاثة أجزاء أهمها:

1- تحديد مفهوم الترجمة عند اللسانيين المحدثين.

2- النظريات اللسانية وعلاقتها بالترجمة.

3- وضع نظرية محددة لعلم الترجمة.

1- تحديد مفهوم الترجمة عند اللسانيين المحدثين: تبين المؤلفات والمقالات الأدبية القديمة، وخاصة المعاجم ثنائية اللغة التي وجدت في الإمبراطورية البابلية في العراق قبل أكثر من ثلاثة آلاف عام، وبفضل ترجمة الكتاب المقدس إلى ما يقرب 800 أو 1000 من لغات العالم[1]، أن مفهوم الترجمة انتقل من الممارسة الفنية إلى الممارسة العلمية. ويتجلى ذلك في أن الترجمة في بداية ظهورها هي فن يمارسه الإنسان ليعبر عن أفكاره وأغراضه، أو لتفسير مفهوم غامض بواسطة الظواهر والأحداث المجسدة في الواقع، ويستعمل الفرد الترجمة كوسيلة للكشف عن حقائق ثقافية ولغوية لم يشاهدها من قبل في مناسبات وظروف متعددة حسب مقتضيات الحال وطبيعة المجتمع الذي يحيط به، وهي تشبه تماما الفنون الأخرى كفن الرسم والمسرحية والشعر...الخ. ومع تطور العلوم والتقنية تطور مفهوم الترجمة بدوره أيضا فأخذ حيزا آخر بانتقاله إلى مفهوم علمي غير مستقل بذاته لتضارب الآراء حوله، وانتشار الشكوك في دراسته أهو فن أم علم؟ وللقضاء على هذه الصعوبات حاولنا ربط مفهوم الترجمة بالمفاهيم اللسانية بإخضاع الترجمة لمنهجية علمية وموضوعية قادرة على أن تحلل الظواهر اللغوية تحليلا قائما بذاته.

يرجع تطور مفهوم الترجمة أصلا إلى العالم الفقيه أ.ف.فيدروفFEDOROV(A.V) الذي اهتم بوضع أول كتاب حقيقي تناول فيه الترجمة بوصفها مجموعة مسائل تخضع للتحليل اللغوي العلمي، أما اللغوي الأصيل نيدا Eugene.A) NIDA) الذي اشتغل عشرين عاما بقسم المترجمين بالجمعية الأمريكية للكتاب المقدس [2] فقام بدراسة جميع التطبيقات ليجعل من علم اللغة أحدث علم في هذا المجال بقصد الاتجاه نحو (علم الترجمة) وهذا بالفعل هو عنوان كتابه، والأمر الذي دفع إلى تحقيق اللقاء الحتمي على وجه السرعة بين علم اللغة والترجمة هو ظهور مشروعات الترجمة الآلية خلال سنة 1950، وظهور مراكز الأبحاث في مختلف الدول مثل: أمريكا والاتحاد السوفياتي وفرنسا واليابان...الخ. وفي الفترة ما بين 1954- 1964 أدرك علماء اللغة أن الترجمة تدخل في مجال اختصاصهم. ومن ثم توصل علماء اللغة إلى تطوير الترجمة، وذلك بتطور الاتصالات الدولية وإنشاء جمعيات قوية شبه نقابية للمترجمين (ما يقرب من ثلاثين جمعية يضمها الاتحاد الدولي للمترجمين تحت رعاية اليونسكو) على ازدهار العشرات من المجلات المتخصصة مثل: بابل، والمترجم الفوري، واللغوي بالإنجليزية، والترجمة وفان توت تال VANTOTEL ومتيا MATEA بكندا ومترجم الكتاب المقدس في نيويورك...الخ.

وأهم الباحثين اللغويين في مجال الترجمة هم[3]: - فيلبور مارشال أوربان URBAN (Wilbur Marshall) (1939) وقد ألف كتابا بعنوان اللغة والفكر Language and thought الذي طبع في 1961، وحاول استعمال الفلسفة كوسيلة لدراسة المشكلة الغامضة عن العلاقات بين اللغة والفكر.

- أجين. نيداNIDA : تولى مع الجمعية الأمريكية ترجمة الكتاب المقدس بعد الحرب العالمية الثانية. ومنذ سنة1951 كانت بقية أعماله من الكتب والمقالات تمثل مجموعة مختلفة من المشكلات والحلول المعروضة من وجهة النظر اللغوية وألف كتابا "نحو علم الترجمة" بالإنجليزية لـ ليد Leyde، (طبعة بريل Brill 1963). ويعتبر موسوعة في عصره.

- فينيه وداربلنيه VINAY et DARBELNET (1958): وفي نفس العصر نشأت أول طريقة للترجمة من التقاء الاحتياجات العملية لعلماء اللغة، وهي طريقة تقوم على تحليل علمي، (علم الأساليب المقارن بين الفرنسية والإنجليزية) (الذي نشرته دار ديدييه في باريس). ومن أجل إعداد مترجمين متخصصين قام فينيه وداربلنيه باستخلاص قواعد توضح ما ينبغي عمله للترجمة الجيدة.

- جون.س. كاتفورد(J.S) CATFORD: أحدث محاولة شاملة في الكتيب الذي ألفه بعنوان (النظرية اللغوية للترجمة) (بحث في علم اللغة التطبيقي) بالإنجليزية، (طبع عام 1967). وربما لم يأت بجديد من الناحية اللغوية، إلا أنه قدم لوحة منتظمة للوقائع المكتسبة لغويا في مجال الترجمة. وعلى الرغم من الدفعة القوية التي أعطتها الترجمة الآلية للأبحاث اللغوية من سنة 1950 إلى سنة 1965 إلا أنها لم تنتج شيئا يذكر في مجال الترجمة الحقيقية. وبعد سنة 1965 ندرت المنشورات. وقد كتب أ.د.بوث A.D)BOOTH) في واحدة من أخر المنشورات بعنوان (آلة الترجمة) بالإنجليزية (طبع عام 1967). وهذا الكتاب يعطي توضيحا وتحليلا لبعض مجموعات البحث المتبقية. ونظرا لنقص المؤلفات في مجال اللسانيات يصعب على الباحثين تحديد العلاقة الموجودة بين الترجمة واللغة، وعلى هذا الأساس قام اللغويون المحدثون بالبحث في إيجاد نظريات لغوية تخدم الترجمة وذلك باعتبار الترجمة فرعا من فروع علم اللغة وهم: جورج مونين G)MOUNIN) وأندري مارتيني A)MARTINET) ومالينوفسكي MALINOVSKI ووتجانستاين WITTGENSTEIN وإدوارد سابير E)SAPIR) وشارل بوتوC)BOUTON) ... الذين بينوا أن الترجمة بإمكانها أن تستعين بالنظريات والمناهج اللسانية لتفسير مفاهيمها في اللغة الثانية، ولقد أشاروا إلى مصطلح "الترجمة" في مؤلفاتهم كوسيلة لإثراء اللغة وتطويرها من ناحية، والكشف عن نتائج احتكاك ثقافتين أو حضارتين في مجتمع معين، لأن الوضع اللغوي الاجتماعي بحاجة ماسة للتعبير عن أغراضه وحاجياته بواسطة الترجمة التي تعتبر لغة قادرة على أن تترجم أفكار المجتمع بطريقة أو بأخرى.

وأهم المؤلفات التي عالجت قضية الترجمة داخل اللسانيات باللغة الأجنبية هي[4]:

(J.C)CATFORD, Linguistics theory of translation, LONDON,1965.

(G)MOUNIN, Les problèmes théoriques de la traduction, PARIS,1963. (B)POTTIER, Recherche sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction automatique, Université de NANCY, 1963.

(C) BOUTON, La linguistique appliquée, PUF, 1984.

لم يقتصر الاهتمام بالترجمة لدى الأجانب فقط فقد توسع مجاله لدى العرب أيضا منذ العصور القديمة، عندما أخذت الأجناس الأجنبية من أعاجم ويونان وفرس تتصل مع المجتمع العربي لعوامل سياسية واجتماعية ودينية وحضارية، أدت هذه المظاهر إلى إحداث الصراع بين اللغات، ومن ثم تسرب الدخيل والمعرب واللفظ الوافد في اللغة العربية، وتشير الدراسات اللغوية القديمة إلى أن العرب لم يفرقوا كثيرا بين مفهوم الترجمة من جهة ومفهوم التعريب من جهة ثانية وكأنهما شيء واحد، فتداخل المفهومان في أذهاننا ناهيك عن الدخيل؛ ومن العلماء الذين أكدوا ذلك في كتبهم:- الجاحظ (ت 256 هـ) في كتابه الحيوان، والجواليقي (ت 450هـ) في كتابه المعرب من الكلام الأعجمي والسيوطي (ت 911 هـ) في كتابه المزهر، وشفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل للخفاجي (ت 1069 هـ). وبدا ذلك في قول شهاب الدين الخفاجي:" اعلم أن التعريب نقل اللفظ من العجمية إلى العربية"[5] أي أن اللغوي يستعمل إما التعريب أو الدخيل لنقل ألفاظه من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية من أجل إغناء اللغة العربية بالمفردات والمصطلحات. ولقد تطورت حركة الترجمة في العصر العباسي في عهد الخليفة المأمون هارون الرشيد (ت 170 هـ) بفضل تأسيس بيت الحكمة الذي يتوفر على مكتبة بها كتب جلبت من بلاد الفرس وغيرها وكانت تدعى (خزانة الحكمة). وكان يوحنا ابن ماسويه الطبيب وابن الصيدلاني في جند يسابور يشرف على ترجمة الكتب الواردة من بلاد الروم وغيرها والمكتوبة بالسريانية واليونانية، وأبو سهل بن نوبخت يختص بالتآليف المكتوبة بالفهلوية والفارسية، وقد تحدث على هذا تحدث المؤلفون

عن إنشاء المأمون (ت 198 هـ) لبيت الحكمة ومدرسة الترجمة... وذكر بعضهم سنة 215 هـ أو سنة 217 هـ، تاريخا لإنشاء هذه المؤسسة[6]. إن أهم ما ميز بيت الحكمة وما قام به من أعمال جليلة، قد تمثل في نشر العلوم والمعارف عن طريق جمع المؤلفات العلمية والثقافية وتشجيع الناس على مطالعتها والاستفادة منها.

وهكذا أصبح بيت الحكمة كما سماه بعضهم أكاديمية الترجمة، وأصبح علم الكلام، مثلا ينتهج بصفة عامة طريقة الجدل اليوناني، وصار النحو وكذلك الشعر والأدب اللذين، وإن احتفظا بالقوالب العربية من عروض ونظم، في مجملهما ينفران من ألفاظ البداوة الخشنة، وينحوان منحى البساطة اللفظية والروح المتأثرة بالحضارة الراقية، وبالأفكار العلمية والفلسفية...حيث سرى التأثير إلى سائر العلوم الإسلامية والعربية، وكان منطلق علوم عقلية وحضارة خالدة الذكر. وانتقل مفهوم الترجمة الذي استقل عن المفاهيم اللغوية من الدخيل والمعرب إلى أخذ مكانته في الفنون، وأول من توصل إلى هذه الحقيقة هو الجاحظ (ت 256 هـ)[7]الذي وضع شروطا للترجمة، ورغم أنه لم يترجم كتبا أو نصوصا إلا أنه تمكن من فهم موضوع الترجمة انطلاقا من اللغة العربية الفصيحة التي يستعملها ومن القدرات اللغوية التي يملكها ومعرفته الواسعة بالثقافة العربية العريقة. ورغم أن الجاحظ قد بذل مجهودا في تحديد مقاييس فن الترجمة، فإن العلماء في عصر النهضة لم يصلوا إلى استنتاج مثل هذه الشروط لاهتمامهم فقط بترجمة النصوص الأدبية والشعرية، وهذا ما أدى إلى ضعف هذا الفن، وبقي الأمر على حاله في عصرنا الحديث لتسلط الترجمة أكثر على الجانب التطبيقي لا النظري، أي ترجمة بعض الكتب اللغوية الأجنبية دون البحث عن نظريات وأسس وأساليب للترجمة التي نحتاج إليها أثناء نقل النصوص العلمية، وأشهر العلماء المحدثين الذين اهتموا بالترجمة: رفاعة الطهطاوي (1801- 1873) وأحمد فارس الشدياق (1804- 1887) وإبراهيم اليازجي (1847- 1907) وأحمد تيمور (1871- 1930) ومصطفى الشهابي وعبد السلام المسدي وصالح القرمادي

والحاج صالح، ومحمد رشاد الحمزاوي.... وكان ذلك بفضل البعثات العلمية إلى الخارج.

وأهم المؤسسات التي عنيت بالترجمة: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، معهد الدراسات الصوتية بالجزائر، وأكاديمية البحث العلمي بالقاهرة والمجامع اللغوية والعلمية ومكتب تنسيق التعريب بالرباط ومركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس. وأهم الأبحاث والدراسات هي(8):

- إبراهيم (عبد الفتاح)، ترجمة الترجمان، ح ث، ع 37/36، 1985 .
- البكوش (الطيب)، تر، جورج مونين، مفاتيح الألسنية، تونس، 1981.
- ابن حميده (محسن)، واقع الترجمة في الجمهورية التونسية، المجلة العربية للثقافة، تونس، ع 5، 1983.
- ابن عيسى (حنفي)، من أجل خطة عربية في الترجمة، المجلة العربية للثقافة، تونس، ع 1، 1981.
- ابن عيسى (حنفي)، واقع الترجمة في الجزائر. تونس: 1982، ع 2.

-(S) GARMADI, La traduction, puissant facteur de contamination. PARIS : 1974.

-(Y) HELLAL, Initiation à l'interprétation,OPU. ALGER : 1982.

2- **النظريات اللسانية وعلاقتها بالترجمة:** يعد موضوع نظرية الترجمة أو التنظير لها من الدراسات الشائكة التي تطرح إشكالا كبيرا في الدراسة التجريبية والتطبيقية لدى القدماء والمحدثين، لعدم استقامة مفهومها العلمي وأسسها ومنهجها. وكان هدف المترجمين هو جمع أكبر عدد ممكن من النصوص أو الكتب المترجمة التي يحتاج إليها القارئ أشد الحاجة، وبالتالي كان المترجم يفكر بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب التنظيري الذي يتصف بتعدد وجهات نظر اللغويين لتشعب الآراء وتراكم الوسائل المستعملة في نقل النصوص، وقد أدت هذه الظروف إلى عدم استقرار نظرية الترجمة لأن التباين كان ظاهرا فيها في الجانب التطبيقي، فالدارس لقضية الترجمة ونظرياتها لابد أن يبحث عنها في مجال

العلم الذي يفترض وجوده في الدراسات اللغوية القديمة باعتبار الترجمة ونظرياتها فرعا من فروع اللسانيات، وأن نظرية الترجمة تدخل حتما في علم الترجمة الذي يتطور مع تطور الحضارات والمجتمعات، ولا يمكن عزل دراسة الترجمة عن الدراسة اللغوية وعن الدراسة الاجتماعية والثقافية التي بفضلها تطور مفهوم الترجمة إلى مفهوم علمي قائم بذاته له نظرياته وتطبيقاته، ولقد كان ذلك شأن أغلبية العلوم اللغوية مثل(9): علم اللغة، علم الدلالة، علم النحو، علم المعاجم، علم المصطلح...الخ حيث تآلفت المعلومات والمعارف مع النظريات التي مهدت لها وناهجتها أو استقرأت لها ظواهرها العامة لتجريدها، ووضعت لها قوانين لنسقها وتنظيمها لتصبح علما، لاسيما وأن العلم لا يستقيم إذا عم، فغياب نظرية الترجمة يبدو قضية قائمة في القديم والحديث. وتعد نظرية الترجمة مستودع الأخذ والعطاء التي استقطبت، طوعا أو كرها، النظريات الفكرية واللغوية المختلفة، وانسجمت في تيار التداخل الثقافي مع الحضارات الأخرى سواء بالسلب أو الإيجاب، ما كان يفرض نشأة نظرية في هذا الموضوع مرتبطة بالنظريات اللسانية الحديثة، ونجد أن الدراسات اللغوية العربية اعتمدت طريقة العودة إلى النصوص لاستقراء أهم مراحل الترجمة ومدارسها، وتجاربها، وطرقها، من الجاهلية وعهد الرسول(ص) إلى العصر العباسي الذهبي. والملاحظ في هذا الشأن تنوع الرؤى والمواقف التي تترجم في غالب الأحيان للنظريات الغربية، وتسعى سواء إلى نقلها كما هي إلى العربية، أو إلى توظيفها توظيفا عربيا لم يسلم من التبعية، ولم يجد منفذا إلى نظرية ذاتية عربية مستقلة في الترجمة، مستمدة من التجارب التطبيقية والتنظيرية المتراكمة في نطاق الثقافة العربية الإسلامية؛ فالترجمة على العموم هي تكامل بين الجانب التطبيقي والجانب النظري فبواسطة الترجمة التطبيقية توصل العلماء إلى وضع نظريات الترجمة التي تطبق على نصوص كثيرة.

ولا يمكن أن أوضح العلاقة الموجودة بين النظريات اللسانية والترجمة حتى أوضح أولا العلاقة الموجودة بين اللسانيات وبين علم يهتم بدراسة موضوع الترجمة والمشكلات التي تعترض الترجمة ضمن اللسانيات، ولقد عالج جورج مونين

مشكلات الترجمة ابتداء من 1956، وذلك بمحاولة ربط الترجمة بعلم اللغة البنيوي عند أندري مارتيني، لا من وجهة نظر علم الأساليب ولا من وجهة نظر الأدب، بل من وجهة نظر علم اللغة، وقد عبر عن مواقفه الأساسية في رسالته لنيل الدكتوراه سنة 1963[10]، ويطالب المؤلف في رسالته بحق الترجمة في أن تصبح فرعا من علم اللغة، تدرس دراسة علمية متفقا في ذلك مع فيدوروف وفينيه وداربلنيه، ولكنه يختلف مع صديقه كاري CARY، وهذا ما جعله يقوم أولا بدراسة العقبة الناشئة من المعاني والمعاجم، ويبرز جيدا الأهمية النظرية للتحليل البنيوي عندما يثبت أن اللغات تقسم الخبرة غير اللغوية التي تعبر عنها هذه اللغات بطريقة مختلفة. ولكنه يرفض مفهوم هومبولت الجديد الذي يرى أن البشر تحبسهم لغاتهم في آراء عن العالم تم فهمها وتميز بعضها عن بعض، وفي هذا الصدد نعرض بعض مشاكل الترجمة في إطار اللسانيات وهي:

- المشكل الثقافي والحضاري الذي يتمثل في صعوبة نقل بعض الحقائق غير اللغوية من ثقافة إلى أخرى، وهو مشكل غير لغوي لأنه يبحث عن تفسير ثقافات مجهولة انطلاقا من الثقافة المعروفة والمتعايشة في المجتمع، مثلا الكشف عن الثقافات الأجنبية وأسرارها في المجتمع العربي، باعتماد أصول ثقافتنا وجذورها وعلاقتها بغيرها في عصر من العصور.

- المشكل اللغوي الذي يتمثل في صعوبة نقل بعض الصيغ والبنى والدلالات من لغة ذات مقاطع وأوزان مختلفة إلى لغة أخرى[11].

- المشكل الاصطلاحي وهو مشكل اللغات كلها ويتمثل في صعوبة نقل المصطلحات الخاصة في مجال معرفي معين من لغة إلى أخرى لتعدد المفاهيم وانتشار الترادف في اللغة، وعلم اللغة قادر على إيضاح مشكلات الترجمة بطريقة علمية فمن الناحية الثقافية، تعاني الترجمة من اختلاف العقليات الثقافية والحضارية للجنسين التي تؤثر على تراكيب اللغتين ومفرداتهما.

ويعود هذا الاختلاف إلى الصراع الطبيعي بين اللغات ضد استحالة الترجمة أو عدم إمكانياتها[12]. ويكون وصف الحضارات الأجنبية بواسطة الجغرافيا والعراقة

أو الحضارات المندثرة بواسطة التاريخ وفقه اللغة، وهي بمثابة مقدمات حقيقية للترجمة.

وعلى سبيل المثال هناك عائق ثقافي يوضح أنه من العسير ترجمة بعض الموضوعات المحظورة كالطابوهات والمحرمات التي لا تتوافق وقيم وعادات المجتمع الإسلامي ومقارنتها بمثيلاتها بالمجتمعات الغربية التي تعبر بكل صراحة عن مثل هذه الأمور بطريقة طبيعية، فلغتنا عاجزة في ترجمتها لأنها بحاجة إلى جهاز قادر على إيصال تلك الأفكار وإبلاغها دون ملاحظات وتعليقات تأخذ في الاعتبار اختلاف المواقف والسلوك بالنسبة لنا كما أثبت ذلك عالم الأجناس مالينوفسكي MALINOVSKI. وعلى العكس من ذلك، نلمح من خلال هذه الصعوبة إمكانية الترجمة، ونفهم أنه يمكن الإحساس بها ونقلها أثناء ترجمة النصوص الشعرية في موضوع الغزل أو الرثاء أو الهجاء فنحن نشعر بقيمة تلك النصوص لأننا نتأثر بها وندرك أهميتها حين نفهم جزءا كبيرا منها، وهذا ينطبق على النصوص الأدبية والفنية، ولا على النصوص العلمية التي تحتاج إلى حصر ذلك العلم والإلمام به وبمفاهيمه لاستنباط الترجمة الصحيحة والمتينة.

ومن خلال هذه الدراسات توصل العلماء إلى أن الترجمة مرتبطة بثقافات الشعوب وحضارتها وهي قابلة للدراسة انطلاقا من أسس فقه اللغة ومن الدراسات العرقية والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس...الخ؛ وإذا ربطنا الترجمة بفقه اللغة يعني أننا ربطناه بعلم اللغة حاليا مع العلم أن مفهوم فقه اللغة قديما يتفق مع مفهوم علم اللغة حاليا، ومن ثم نستطيع أن نطبق النظريات اللسانيات على الترجمة بما فيها النظرية السياقية التي تتكون من عنصر أساس يخدم الإطار الثقافي، هو السياق الثقافي الذي وضعه مالينوفسكي العالم الأول الذي اهتم بدراسة السياق حين اهتم بدراسة المجتمعات البشرية، وكان ذلك بمحض الصدفة أثناء قيامه بترجمة بعض النصوص إلى اللغة الإنجليزية، فوجد نفسه أمام ثلاثة احتمالات، إما أن يقدم ترجمة حرة، وتكون مفهومة لأنها تقدم صورة ثقافية عن النص الأصلي لكن غير مفهومة للقارئ، وإما أن تكون ترجمة مصحوبة بالإشارات كلغة الصم

والبكم لأننا لا يمكن أن نترجم الأحاسيس وما يختلج في النفس. أخيراً ترجمة الأفكار والمفاهيم، فاختار ترجمة النص بواسطة السياق أي عندما يجد كلمة مرتبطة بتاريخ تلك الأمة فإنه يروي قصتها أو يذكر السياق الخاص بها، ويؤكد ذلك في قوله: "السياق الثقافي مهم للغاية في تفسير الرسالة الخطابية والذي يشمل عوامل خاصة وأخرى تكون أقرب إلى الحياة اليومية" (12). وتكمن الصعوبة في ترجمة النصوص المقدسة، وقد يحدث تحريف لهذا النص المقدس إذا لم يكن المترجم ملما بثقافة هذا المجتمع، ومثال ذلك ترجمة النص القرآني ترجمة حرفية تحرك معناه وتخرج به عن مقاصد القرآن الكريم وتجعله نصا أجوف يحتوي على متناقضات في قضاياه وأحكامه كقضية "الناسخ والمنسوخ"، ويلاحظ فيها أن القرآن يبيح قضية معينة في البداية ثم يحرمها مثل الخمر، وكان تحريم الخمر حين القيام بالصلاة في حالة السكر، ثم جاءت آية أخرى ونسخت هذه القضية وحرمت الخمر كله. وقبلها كانت آية تبين أن مضاد الخمرة أكثر من منافعها، وهذا هو علاج الإدمان المعاصر القائم على التدرج في المنع.

ولو لم يكن المترجم مطلعا جيدا على ثقافة المجتمع العربي الإسلامي لقال أن القرآن عبارة عن جملة من المتناقضات، فإخضاع النص إلى السياق الثقافي إذن يزيل التناقض والغموض، والشيء نفسه يقال عن النصوص الأدبية حين ترجمتها كالشعر الجاهلي، فمن الضروري التعرف على ثقافة المجتمع العربي الجاهلي لفهمه وتقديم ترجمة تقارب النص الأصلي في محتواه الدلالي.

أما فيما يخص المشكل اللغوي الذي تشكو منه الترجمة فلا يتضح وجوده ومفهومه إلا في نطاق أصحاب النظريات اللسانية وخاصة أصحاب النظرية البنيوية الذين يهتمون بدراسة الخطاب أو اللغة، ويرون أن اللغة هي مجموعة من البنى المترابطة بعضها البعض أو نظام من الوحدات المتناسقة تخضع إليها التجربة البشرية وأثناء الترجمة يستحيل ترجمة الدال من ل1 إلى الدال من ل2 دون مراعاة مدلول اللغتين. ويمكن الاستعانة بمنهجيتين في الترجمة هما:

1) ترجمة سماسيولوجية Sémasiologique التي تنبني على مبدأ الانطلاق من الكلمات أي من الوحدات المنتظمة للدال من اللغة الأولى إلى المفاهيم أي إلى تحديد المعنى من السياق أو التركيب أو المقال، كما يفضل الانطلاق من المفردات المحسوسة إلى المفردات ذات المعاني المجردة، والغرض من هذه المنهجية هي بناء المعجم(13).

2) المنهجية الأنوماسيولوجية Onomasiologique وهي عكس الأولى وتكون نقطة الانطلاق فيها من الفكرة إلى الكلمات ومن المفاهيم إلى الأشكال اللغوية، من الخطاب إلى الألفاظ المقصودة، متناولا إياها بالشرح والتفسير؛ والمترجم يهتم بالمعنى أكثر من البنية الشكلية التي تنحصر في الترجمة الحرفية التي تزيد النص الأدبي أو الفني تعقيدا بسبب الاختلاف البنيوي الذي تتصف به اللغات كلها(14). وتوصل العلماء إلى إيجاد بعض الحلول اللغوية لتيسير عملية الترجمة وهي: الاستعارة Emprunt والنسخ Calque والترجمة الحرفية والنقل والاستبدال Transposition والتعديل أو التغيير Modulation وأخيرا الاقتباس Adaptation.

- الاستعارة أو الاقتراض اللغوي: يقول جون دبوا وجماعة من اللغويين إن الاقتراض هو: "استقبال لغة الأصل وحدة لغوية جديدة بسماتها الدلالية في اللغة الهدف، أي التعبير عن حالة لغوية لا يجد لها ألفاظا مناسبة في اللغة ل1 فيلجأ إلى استعمال ألفاظ تعبيرية دقيقة من اللغة ل2 بالإضافة إلى درجة معرفة الشخص لتلك اللغة"(15). أن اللغة في حاجة إلى التعبير عن فكرة ليست واردة في لغة الأصل لفقر مفرداتها. وهي تقتضي وجود وحدة لغوية قادرة على حل الإشكال اللغوي الذي يؤدي وظيفة التبليغ أثناء الكلام. وهذه الوحدة غريبة ومنعدمة فيها، وهي جديدة حاملة معها السمات الدلالية التي تتأقلم مع السمات الدلالية للغة الهدف؛ وظاهرة الاقتراض تمكن المتكلم من ترجمة تعبيراته بلغة الهدف شرط أن يكتسب أو يتعلم تلك اللغة بالمقدار الذي يسمح له أن يعبر أكثر عن حالته اللغوية، واللغة التي تتمتع بثقافاتها وحضارتها وسيادتها، تمكن الأشخاص المستضعفين حضاريا ولغويا من المساهمة، والتأقلم حضاريا ولغويا مع الأمم المتقدمة، فاللغة العربية على سبيل المثال

لم تعرف شيئا اسمه الإنترنت أو الكمبيوتر أو التليفون...فغيرت من ملامح هذه الألفاظ وصيرتها على شكل اللغة العربية.

2- النسخ: يقول هامبلي HUMBLEY (J) هو: "عبارة عن نسخ أو رسم بنية دلالية أجنبية مع عناصر اللغة الأولى التي لها معنى مخالف لمجموع العناصر، الذي يكون نموذج الاختلاط في كلمات أو تراكيب، إذ يخضع اللفظ المستعار لكل التغيرات الصرفية التي تطرأ على لفظ أخر"(16). أي الاقتصار على نسخ بنية (ل.ص) وألفاظها إلى (ل.هـ) مثال ذلك: أعطاه فرمانا أبيض Lui donner carte blanche

3- الترجمة الحرفية: وهي ترجمة كلمة كلمة على مستوى التركيب وهذا يؤدي في جل الأحيان إلى الترجمة الخائنة.

4- النقل أو الاستبدال(17): وهو أن يكون التعبير غير قابل للترجمة الحرفية ويترجم بواسطة تغيير في جزء من الخطاب مثل: un a copertina colorata vivace mente تترجم بدقة إلى اللغة الفرنسية une couverture de couleur vive أو une couverture aux couleurs vives غطاء ذو لون فاقع أو غطاء ذو ألوان فاقعة. ويزول الغموض بواسطة السياق أو موقف المنطوق أو المقولة، علما بأن المضمون اللفظي للصفة الإيطالية معبر عنه باسم فرنسي، والمضمون اللفظي للظرف الإيطالي دلت عليه صفة فرنسية دون زيادة أو نقصان في الخبر.

5- التعديل أو التغيير: هو العملية التي تسمح بتأدية المضمون الصحيح للمقولة مما كان اختلاف وجهة النظر في لغة المصدر ل1 عنه في لغة الهدف ل2 فمثلا الجملة الإيطالية conoscere un pease

apalmo apalme تعني بالفرنسية connaître un pays sur le bout du doigt أي عرف بلده معرفة جيدة.

6- التكافؤ والمساواة l'équivalence الذي يترجم مقولة بأخرى تختلف تماما عن المقولة الأولى من الناحية اللغوية والشكلية، ولكن المقولتين متساويتان في المعنى فمثلا، الجملة الإيطالية tutto ilmondo é paese بالفرنسية rien de

nouveau sous le soleil أي لا جديد تحت الشمس. ويكون بوجود مصطلح من (ل.هـ) يكافئ مصطلح (ل.ص) مثال: إشباع الاعتماد Sonorité.

7- الاقتباس: الذي يعبر عن موقف غير معروف من لغة الهدف التي يترجم إليها بموقف آخر متساو له أو قريب منه: فجملة fiche fargli le يمكن ترجمتها إلى الفرنسية حسب السياق lui faire un pied de nez أي عمل له حركة سخرية الأنف لحركة استهزاء تتكون من وضع طرف الإبهام على الأنف وإبقاء أصابع اليد متباعدة de monter là-dessus lui faire signe أي أشار له أن يركب فوقه (حركة فاحشة) [18].

وشاعت في التراجم العربية ظاهرة الترجمة الحرفية والاقتراض بالترجمة وكثرت التراكيب المعربة والدخيلة غير المتقيدة بقواعد العربية وأبنيتها وموازينها وسر ذلك أن الترجمة أولت جانب المصطلحات جل عنايتها واهتمامها، وتقيدت بحرفية النص وبيئته السطحية، فعربت كثيرا من تراكيب المتن ولم تنقل المعاني إلى العربية[19]، وأغفلت قاعدة جوهرية في منهجية الترجمة وهي أن المترجم لا يترجم لغة إلى لغة أخرى، وإنما ينقل المعاني من لغة إلى أخرى، فهو لا يترجم ألفاظا ولا جملا منفصلة، وإنما يترجم نصا تتكامل مكوناته اللغوية وغير اللغوية وتتداخل بحيث تكون كلا لا تنفصل أجزاؤه التي تقوم على نقل معانيه إلى لغة الترجمة نقلا كاملا يلتزم فيه المترجم بقواعد اللغة المنقول إليها في النحو وفي الصرف وفي التراكيب، ولا يهمل الجوانب البلاغية والأسلوبية ولا قواعد الصياغة المألوفة فيه.

وأما المشكل الاصطلاحي الذي تعاني منه الترجمة فيتمثل في ترجمة المصطلحات العلمية إلى لغة ثانية وهي مترجمة تطرح صعوبات كثيرة، وتتصل أساسا بدلالة الكلمات وحدود معانيها بين لغة وأخرى، وتعود كذلك إلى عدم وجود مقابل صحيح ودقيق لهذه المصطلحات في اللغة الفرنسية، لأنها تحمل مفاهيم وتصورات ودلالات غير معروفة في هذه الأخيرة بسبب اختلاف تجارب الفرد مع اللغة في كلتا الثقافتين واختلاف الأحداث التي تعرفها.

وقد سبق أن عبر كتفورد عن هذه الوضعية بقوله: "إن تعذر ترجمة الثقافي يبرز عندما تكون إحدى الوضعيات المتميزة والهامة من الناحية الوظيفية لنص في اللغة المصدر غريبة تماما عن الثقافة التي تعتبر اللغة المستهدفة جزءا منها"[20]. وتتجلى الصعوبة كذلك في كون اللغة ليست قائمة كلمات يكفي استبدال كلمة بأخرى للحصول في اللغة الثانية على المقابل المطلوب، فلو كان الأمر كذلك، كما يقول جورج مونين، لسهلت الترجمة ولأصبح بمقدورنا دائما أن نترجم ترجمة حرفية وكلمة كلمة.

إن تعذر الترجمة يعود أساسا لكونها تجمع بين نظامين لغويين متمايزين؛ أي بين ثقافتين مختلفتين للكون وللواقع، ذلك لأن دلالة الكلمات ترتبط في ذهن الفرد بمجموعة من التجارب الخاصة والأحداث الاجتماعية التي يمر بها، لذا فإنها توحي بضلال وإيحاءات قد تختلف من فرد إلى آخر من البيئة نفسها ويحصل هذا في مجال الأدب. في حين يختلف الوضع في مجال علمي معين، مثلا في اللسانيات أو الصوتيات... التي يصعب فيها تحديد المقابل المناسب الذي يحمل الدلالة نفسها في ذلك التخصص فقط. ولذا ظهرت جهود كبيرة من جانب أفراد ومؤسسات علمية وثقافية ومجامع لغوية وعلمية تبحث في مجال وضع المصطلحات العلمية وتوحيدها في كل اللغات، ورغم بعض الإنجازات التي حققتها المؤسسات في توحيد بعض المصطلحات في علم معين إلا أن الدراسة لم تكتمل بعد لتبلغ قمتها، ولذا يتطلب منا الأخذ بعين الاعتبار كل الاهتمامات التي تتركز على المصطلح ثم على ترجمتها لأننا إذا تمكننا من تحديد نظريات المصطلح نتمكن أيضا من تحديد نظريات الترجمة التي ترتبط باللغة وبالمصطلح.

يعرف المصطلح بأنه "كل مفردة تؤدي وظيفة محددة في مجال من مجالات المعرفة الإنسانية لدى جماعة من المختصين، وبصيغة أخرى فإن المصطلح هو اللفظ الذي يضعه فرد أو هيئة لدلالة علمية أو حضارية معينة، بشرط أن يكون قد تواضع عليه المشتغلون بذلك العلم أو المعنيون بذلك الجانب من الحضارة"[21]. ويعنى بالمصطلحات فرع من فروع علم اللغة التطبيقي هو المصطلحية، وهي العلم الذي

يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلمية والألفاظ اللغوية التي تعبر عنها، وتنطلق المصطلحية من المفاهيم لتصل إلى المصطلحات على عكس علم اللغة، وتختص بالمفردات المحددة في مجال معرفي معين. ويقوم اللساني بوضع المصطلح بوسائله الشائعة ويعتمد أساسا على الترجمة التي يعاني منها وضع المصطلح، لتلاقي هذه الصعوبة ننطلق من منظور لساني يرى أن المصطلح عبارة عن دليل لساني يتكون من الدال والمدلول، يقوم الأول بتحديد الثاني، لكن تبقى المفاهيم اللسانية مبهمة لاحتوائها على أبعاد فلسفية يصعب إدراكها إلا من خلال السياق الواردة فيه والمصطلح اللساني يعاني من تعدد المصطلحات لأن العلاقة القائمة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية عند دي سوسير، وهي علاقة ضرورية عند بنفينست، فالمصطلح يدخل في مجال علم اللغة وفي مجال الترجمة، لأن ما يهمنا هو توحيد دال المفهوم المراد تحديده لأن الدراسة اللغوية تعاني اليوم من تضخم المصطلحات الواردة إليها من مختلف اللغات واتسامها بالفوضى والاضطراب؛ فمثلا: سيميولوجيا يقابلها مصطلحات هي: سيمياء- علم العلامات- علم الإشارات- علم الرموز- علم الدلائل.

الدليل اللساني يقابله مصطلحات هي: علامة- دليل- وحدة لغوية دالة.

إن المصطلح لغة خاصة يروجه أهل الاختصاص إلا أنه يتصل باللغة العامة المشتركة ويخضع لقوانينها، ويستعمل اللساني مهمتين اثنتين لوضع المصطلح وترجمته وهما[22]: مهمة داخلية تتعلق بوسائل وضع المصطلح داخل اللغة بحد ذاتها للتحكم في آليات وضع المقابل الدقيق للمصطلح اللساني العالمي من أجل امتلاك المعرفة اللسانية التي تنتهي بوضع معجم موحد في اللسانيات، كالمعجم الذي ألفه مكتب تنسيق التعريب بالرباط. والمهمة الأخرى، ومهمة خارجية تتعلق بالمجالات العلمية المختلفة التي تلقيت أثناء البحث وخاصة عند نقل المعارف أو مصطلحاتها إلى لغة أخرى وهذا يقتضي أن يتحلى المترجم بالخبرة المعرفية في مختلف العلوم وخبرة لسانية لتشكيل نظام الترجمة، لأن الترجمة ترجمات أي قراءات وتفسيرات وهي ثنائية على أقل تقدير في مستوى المصطلح والمصطلحية والترجمات قابلة للتحسين.

والمصطلحي مدعو إلى اعتماد النظريتين اللسانيتين للترجمة أي الترجمة المباشرة والترجمة الدلالية؛ وإليكم نموذج من بعض النصوص الفرنسية التي ترجمها أساتذة قسم الترجمة بتيزي وزو ومن بينهم الأستاذة الفاضلة بن بوجمعة علجية. وسأقدم لكم هذه النصوص باللغة الفرنسية أولا ثم ترجمتها إلى اللغة العربية. وهي نصوص تناولت القضايا اللسانية مأخوذة من مجلة Langage et Cognition وهي مجلة علمية ينشرها مخبر العلوم اللغوية والاتصال بجامعة الجزائر تحت عنوان Actes du colloque International 20-21 mai 2000. La communication prise en charge psychologique et orthophonie. N°1-2004 SLANCOM.

وأما المقال الذي كتبه السيدان لونوسي وموقال LOUNAOUCI et MAOUGAL تحت عنوان Le rapport à la langue : une attitude complexe وهذا الموضوع ينقسم إلى عناوين فرعية منها le paysage linguistique algérien و la langue arabe littéraire في صفحة 142.

Le paysage linguistique algérien Deux « grandes langues » et deux langues maternelles se disputent l'espace nord-africain. D'une part l'arabe littéral et le français, d'autre part l'arabe algérien et le berbère. Si la demande sociale est, encore, très timide pour l'arabe algérien, le berbère a, aujourd'hui, la prétention de rivaliser avec les premières citées. Elle tient, comme on dit, à jouer dans la « cour des grands ».

La langue arabe littéraire

Principalement écrite, l'arabe littéraire est une langue dont la réalité fonctionnelle (au sens communication spontanée) est peu importante. Il s'agit d'une langue savante, peu maîtrisée par l'ensemble des citoyens et confinée à des domaines particuliers, essentiellement, la religion et l'administration.

Même si cette langue a eu des velléités de changement notamment, en se modernisant, il n'est pas sur qu'elle ait, pour le moment, conquis le grand public. Sa vocation de langue unificatrice du monde dit arabe est, donc, loin de se réaliser. Faute d'avoir pu « coller » à la réalité, elle n'a pas pu s'implanter dans la société et a été, conséquemment, supplantée par la langue française, malgré la politique volontariste menée par l'Etat.

La situation linguistique et, surtout, les conflits qui en découlent prennent leur source au début du siècle avec la naissance du mouvement national. Face à un Etat colonisateur fortement centralisé, l'élite nationaliste algérienne va adopter une attitude tout aussi jacobine.

L'arabe littéral devait répondre « mot par mot » à la langue française. C'est dans cet élan que l'Algérie indépendante s'empressera de mener une campagne d'arabisation « tambour battant ». Cette langue est censée être l'instrument de cohésion sociale et d'unité nationale. Les régimes qui se sont succédés ont, au nom de cet argument, mené une arabisation forcenée.

Conçue comme stratégie politique et non comme outil du savoir, l'arabe officiel rencontrera de grandes difficultés à s'implanter. Des signes patents (au niveau des administrations, des enseignes commerciales…) montrent dés qu'il y a le moindre relâchement des pouvoirs publics, la langue française revient en force (les arrêtés ministériels et des walis pour arabiser l'environnement se succèdent sans pouvoir s'imposer). Prés de quatre décennies après son officialisation, l'arabe littéral reste la langue d'une élite et n'arrive pas à s'installer comme « langue de la rue ».

Officiellement officielle, la langue arabe littéral n'est, de fait, qu'une « langue totem ».

وفيما يتعلق بترجمة النصين إلى اللغة العربية استعمل صاحبها الترجمة بالتحرير، التي تقوم على ابتكار المترجم (ل.هـ) مصطلحا جديدا تعبيرا عن مصطلح مبتكر جديد من (ل.ص). ولقد اعتمدت هذه الترجمة كثيرا في علمي اللسانيات والأسلوبية الحديثين، لأنهما أدخلا مصطلحات ومفاهيم قطعت الصلة مع علم اللغة القديم. وإليكم النصان:

المشهد اللغوي الجزائري: تتنازع "لغتان كبيرتان" ولغتان _أم_ فضاء الشمال الإفريقي، فمن جهة هناك العربية الفصحى والفرنسية، وهناك من جهة أخرى العربية الدارجة والبربرية. وإذا كان الطلب الاجتماعي، بالنسبة للعربية الدارجة، لا يزال مكبوتا، فإن البربرية تحاول أن تنافس اللغتين المذكورتين، وبتعبير مجازي فإنها حريصة على أن تشغل مكانة ضمن الكبار.

اللغة العربية الأدبية: إن العربية الأدبية، التي هي مكتوبة بالأساس، هي لغة ذات واقع وظيفي (بمعنى التواصل العفوي)، غير ذي أهمية، ويتعلق الأمر بلغة راقية لا يتحكم فيها المواطنون إلا قليلا، ومحصورة في مجالات محددة هي الدين والإدارة تحديدا.

حتى ولو كانت هذه اللغة قد تعرضت للتحديث، فليس من المؤكد حاليا أنها نالت إقبال عامة الشعب، وأن رغبتها على أن تصبح موحدة لشعوب العالم بعيدة التحقيق، ويعود سبب عدم تجذرها في المجتمع إلى ابتعادها عن الواقع، مما جعل اللغة الفرنسية تحتل مكانة أرقى منها على الرغم من الدعم الذي منح لها من قبل السلطة.

إن مصدر النزاعات السائدة في الواقع اللغوي تعود إلى بداية القرن مع ظهور الحركة الوطنية. وفي مواجهة السلطة المستعمِرة المسلَطة، تتبنى المجموعة الوطنية الجزائرية موقفا يعقوبيا؛ فاللغة العربية الفصيحة عليها أن تكون ندا للغة الفرنسية. وفي هذا المضمار سارعت الجزائر المستقلة إلى شن حملة التعريب، لتكون اللغة العربية لغة التلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية مما جعل الأنظمة المتعاقبة تسعى جهدها في إطار ما ذكر آنفا إلى فرض التعريب. وكانت إستراتيجية سياسية أكثر منها معرفية، مما جعلها عرضة لصعوبات جمة حالت دون تجذرها على مستوى الإدارة، التعليم، والتجارة.... والدليل على ذلك أنه كلما خف الاهتمام بها عادت اللغة الفرنسية بقوة (المراسيم الوزارية والولائية تتوالى من أجل تعريب المحيط دون تحقيق الغاية المرجوة). وبعد أربع عشريات من ترسيمها فإن اللغة العربية الفصحى بقيت لغة نخبة دون أن تصبح لغة الشارع. فرسميا، هي اللغة رسمية، ولكنها عملياً بقيت حبراً على ورق أي لغة طوطامية.

- **جدول حوصلة المصطلحات الواردة في النص الفرنسي ومقابلها في اللغة العربية ونوع الترجمة.**

المصطلح الفرنسي	المقابل العربي	نوع الترجمة
Le paysage	المشهد	التحوير
Linguistique	لغوي	التحوير
Arabe littéral	العربية الفصحى	التضخيم
Arabe algérien	العربية الدارجة	التضخيم
Berbère	البربرية	الدخيل

Social	الاجتماعي	حرفية
La langue arabe littéraire	اللغة العربية الأدبية	التضخيم
Réalité fonctionnelle	واقع وظيفي	التضخيم
Communication spontanée	تواصل عفوي	التضخيم
Langue savante	لغة راقية	التضخيم
Religion Administration	الدين الإدارة	حرفية حرفية
Modernisant	التحديث	حرفية
Unificatrice	موحدة	حرفية
Conflits	النزاعات	حرفية
Prennent leur source	تجذر	التكافؤ
Mouvement national	حركة وطنية	التضخيم
Elite	مجموعة	حرفية
Attitude	موقف	حرفية
Jackobine	يعقوبي	مجازي
Indépendante	مستقلة	حرفية
Campagne	حملة	حرفية
Arabisation	التعريب	حرفية
L'unité nationale	الوحدة الوطنية	التضخيم
Cohésion sociale	التلاحم الاجتماعي	التضخيم
Régimes	الأنظمة	حرفية
Stratégie	إستراتيجية	دخيل
Politique	سياسية	حرفية
Savoir	معرفية	حرفية

Officialisation	ترسيم	حرفية
Officielle	رسمية	حرفية
Langue de la rue	لغة الشارع	التضخيم
Langue totem	لغة طوطامية	التضخيم

وفي هذه المدونة التي تتكون من نصين يخدمان الإطار العلمي للغة، يتضح جليا أن كاتبه أراد أن يصف مكانة اللغات المتعايشة في الجزائر وهي اللغة العربية الفصحى واللغة العربية الدارجة واللغة الفرنسية واللغة البربرية، وفي النص الثاني يتحدث عن اللغة العربية الأدبية على أنها لغة رسمية ولا يمكن أن تكون أبدا لغة الشارع، وكان ذلك بأسلوب علمي بسيط يجعل القارئ يفهم أفكاره ومعانيه لتعميم المعرفة العلمية أو وضعها في قالب يخدم أهداف التربية والتعليم. فإذا كان هناك تقارب بين هذين النصين بحكم تناولهما قضية اللغة العربية ومكانتها في المجتمع، فإنه على الرغم من هذا التقارب، يوجد بينهما فرق أساسي يكمن في نوعية ومستوى المصطلحات المستعملة في صياغتهما، وإذا كانت المصطلحات المستعملة في النصين التي تحمل طابعا لسانيا محضا مفهومة في النص الأصلي، فإنه يواجه بعض الصعوبات أثناء ترجمته إلى اللغة العربية. إن الصعوبة الأساسية التي يعاني منها المترجم عندما يريد نقل ما أنتجه الفكر العلمي من معرفة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، تكمن في إيجاد المصطلح المناسب، لذا لوضعه في المكان المناسب، لذا كثر استعمال التضخيم والتحوير والدخيل الذي أدى إلى ظهور الفوضى في ترجمة المصطلح إلى اللغة العربية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا كان بإمكان الباحثين الناطقين باللغة الفرنسية أن يضعوا مصطلحات جديدة باتباع الوسائل اللغوية المعروفة كإحياء التراث والتوليد والاشتقاق والمجاز والتعريب والترجمة، فإن الأمر يختلف تماما بالنسبة إلى اللغة العربية، لأن اللغات تختلف من حيث الأوزان والصيغ. ولتحديد مفهوم المصطلح المترجم يقتضي تجنب التضخم اللغوي حتى يتصف المصطلح بالملاءمة والدقة والوضوح.

ولقد استعمل المترجم طريقة التحوير أو التحرير التي تقتصر على استعمال تعابير ومصطلحات قديمة في حلة جديدة للدلالة على مفاهيم مستجدة. ومع حركة النهضة العربية الحديثة، وجدت أساليب جديدة ونماذج أجنبية طريقها إلى العربية (انظر الجدول أعلاه).

ومن خلال تحليل هذه المصطلحات توصلت إلى ما يلي: أن ترجمة المصطلحات مرتبطة بآليات الترجمة بما فيها الاقتراض والتكافؤ والتضخيم...الخ.

ولترجمة النصوص العلمية يجب إتباع الخطوات الآتية وهي:

1- فهم النص الأصلي فهما جيدا.

2- استخراج المصطلحات العلمية التي يحتوي عليها النص مع مقابلها.

3- عزل المصطلحات التي لا مقابل لها باللغة العربية.

5- التمييز بين المصطلحات المجردة والمصطلحات الحسية وتحليل كل مصطلح بنوعه لمعرفة كيف تمت صياغتها في اللغة الأصلية وصياغتها في لغة الهدف إن كان هناك توافق أم تناقض بين وضع المصطلح ومقابله.

3- وضع نظرية محددة لعلم الترجمة: أحاول في هذا العنصر أن أقابل مفهوم الترجمة بمفهوم اللغة. فاللغة نظام من الأدلة المتعارف عليه تخضع له التجربة البشرية، وهي تكون مجموع الأنظمة والأجهزة المتفق عليها حسب قوانينها المتصلة بعضها البعض بحيث لا يمكن عزل أي رمز عن الآخر، وإلا أدى ذلك إلى الخلل وفساد اللغة. وأما الترجمة[23] فهي نقل الرموز والوحدات من لغة إلى أخرى بطريقة غير شعورية وغير إرادية، وهذه الرموز المترابطة تكون كيانا متجانسا لا يمكن فصله عن الكيان الاجتماعي، ولا عن التجربة الإنسانية التي هي جزء من اللغة ومن الوحدات الدنية التي تشكل الدال والمدلول، وفي هذه الحالة يتصف المترجم بالثنائية اللغوية [24] التي نتجت بواسطة الاتصال بين لغتين متساويتين في المكانة الاجتماعية والثقافية. ويقوم المترجم بإيصال الفكرة والمعاني إلى السامعين، بتوظيف الأساليب اللغوية التي تخدم طبيعة النص دون إحداث خلل في اللغة.

وهذه العملية تسهل الفهم المباشر للقارئين لها بإشعارهم أن الترجمة لغة يعبر بها الإنسان عن أهوائه في الحياة، تتيح له فرص الإبداع اللغوي بالرجوع إلى ألفاظ من اللغات الأخرى، وندرك أن اللغة الأولى أي لغة المصدر هي نظام، ولغة الهدف هي نظام أيضا. وفي الترجمة نتحدث عن نقل النص والأفكار من نظام ل1 إلى نظام ل2 وهذا النقل يتم عن طريق أداة أو وسيلة تتفاعل مع النظامين وهي اللغة التي تلتقي مباشرة مع مفهوم الترجمة، ومن ثم نستنتج أن الترجمة هي نظام من الأدلة اللغوية والوظيفية التي تحدد أفكار اللغة الأخرى ومفاهيمها. ونتوصل إلى أن الترجمة فرع من اللغة أي أن هناك علما يهتم بدراسة موضوع الترجمة لابد من البحث عليه في متون علم اللغة باعتبار علم الترجمة المفترض وجوده في بداية نشأته فرع من فروع اللسانيات، ويعني أن علم الترجمة سينفصل شيئا فشيئا عن علم اللغة بواسطة تطور آليات الترجمة الحديثة وتقنياتها ويصبح علما مستقلا له مفهومه وموضوعه ومنهجه ونظرياته، وانطلاقا من اللسانيات توصل العلماء إلى تحديد نظريتين أساسيتين للترجمة بإمكانهما أن تشكلا نظرية أو نظريات جديدة للترجمة وهما: نظرية الاتصال والنظرية الدلالية أو المفهومية.

1- نظرية الاتصال: يعرف هنري سويت (Henri) SWEET اللغة على أنها "وسيلة إنسانية خالصة وغير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية"(25)، ولا يزال بعض المحدثين من علماء اللغة ينظرون إلى اللغة هذه النظرة، على الرغم من دراستهم لـ "الكلام الحي" ومن استعانتهم بعلم الاجتماع لدراسة اللغة، ولكن الأفكار والانفعالات والعواطف والرغبات...الخ، مصطلحات منقولة من دراسات غير لغوية في أصلها، ولو جاز أن يكون الكلام في بعض استعمالاته تعبيراً عن "الفكر" فإنه كذلك في جميع استعمالاته أو في معظمها، فليس ثمة توصيل للأفكار أو تعبير عن أفكار في لغة التحيات، ولغة التأدب ولغة التدريب الرياضي والعسكري مثلا كما سنرى، إن أصحاب هذه النظرية في اللغة على اختلافهم، يرون أن الوظيفة الأساسية للغة هي أنها وسيلة من وسائل الاتصال أو التوصيل أو النقل أو التعبير عن طريق الأصوات

الكلامية، وهذه الوظيفة تؤديها أيضا الترجمة التي تقوم على الاتصال ونقل الرسالة من لغة إلى أخرى.

2- النظرية الدلالية أو المفهومية: يرى أصحاب علم اللغة أن ما تتوصل إليه اللغة أو تنقله أو تعبر عنه الأفكار والمعاني والانفعالات والرغبات أو الفكر بوجه عام. وهي تبحث في العلاقة الموجودة بين الشيء والمفهوم والكلمة أو بين الدال والمدلول والدليل طبقا لمثلث أوجدان OGDEN وريتشاردزRITCHARDS . أكدت أن العلاقة بين الدال والمدلول والشيء هي علاقة اعتباطية غير ثابتة(26). والترجمة لا تقتصر على نقل المعاني المفردة من لغة إلى أخرى لأن النص لا يتكون من قائمة معينة من المعاني وإنما عبارة عن تركيب للمعاني المترابطة ببعضها البعض، ومن ثم لابد من مراعاة المعنى الوارد في السياق وذلك مراعاة للظروف النفسية والاجتماعية التي تحيط بالمرسل والمرسل إليه، ومراعاة لنوعية النص حسب الغرض الذي يعالجه وقوامها على "أنها مجموع دلالات المقولة التي تعتمد أساسا على حقيقة فوق لغوية أو غير لغوية"(26). ونستنتج من مفهوم الرسالة أن كلية الرسالة أكبر من مجرد مجموع الإشارات اللغوية المكونة لها، ويقتصر مفهوم السياق على جميع المعلومات التي يقدمها النص صراحة (تحريريا وأدبيا). ويطلق علم اللغة اسم "الموقف" على جميع المعلومات الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والثقافية التي تدخل في إطار المقولة اللغوية. وللحصول على الترجمة الجيدة لابد من الأمانة الكاملة قدر المستطاع للسياق أولا ثم للموقف بعد ذلك، ليتمكن المترجم من سد الثغرات الموجودة في اللغة الناقلة عند الضرورة، يقول ب.ل.ورف B.L)WHORF): "إن كل لغة تعتبر كيانا منظما من الأنظمة، تختلف عن كيان اللغات الأخرى وتكون أشكالها وأصنافها الثقافية منتظمة. فالفرد لا يتواصل باللغة فحسب بل تحلل طبيعة تلك اللغة فيكتشف أو يهمل هذا القالب أو ذاك من الظواهر والعلاقات التي يصب فيها طريقته الآثارية لتكون بمعرفته قدوة للعالم"(27). ويبدو أن الفرد الذي يتصف بالثنائية اللغوية يعاني من صعوبات في الترجمة، لأن الترجمة لا تقتصر على نقل البنية الشكلية للغة بل تتجاوز هذا الحد إلى نقل الأفكار وتحليلها تحليلا مرتبطا

بثقافة المجتمع الذي يمارس تلك اللغة، وأهم الثغرات التي يصادفها المترجم هي: الثغرات ما بين اللسانية Interlinguistique والثغرات غير اللسانية Extralinguistique .

- الثغرات ما بين اللسانية: هي الثغرات التي تظهر على مستوى المعجم وصناعة المعاجم، فعندما يضيف ثنائي اللغة ثغرة من الثغرات في اللغة الهدف يحاول إدخال وحدة معجمية كما هي في اللغة الأصل بالاقتباس الدلالي أو الاقتراض اللغوي أو الدخيل وذلك لإثراء اللغة.

- الثغرات غير اللسانية: وتتمثل في ثغرات خارجة عن نطاق اللغة أي أنها مرتبطة بالأحوال والظروف الاجتماعية لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تتطور بتطور المجتمع وتنحط بانحطاطه، والترجمة لغة مرتبطة بثقافة المجتمعات وحضارتها فهي إذن تتفاعل مع المظاهر والقيم والعادات الاجتماعية التي تحيط بالفرد أو المجتمع. وهي بمثابة أداة قادرة على أن تحلل وتفسر الأحداث الاجتماعية في عصر من العصور أو في بيئة معينة، والترجمة تلعب دورا كبيرا في إثراء لغتها بالمصطلحات التي تساير مستحدثات العصر والتطور الحضاري والعلمي والتقني.

وقد لاحظ العلماء أن النظريتين استمدتا كينونتهما من نظريات علم اللغة ومن نظريات علم الدلالة، فبالنسبة لنظرية الاتصال التي ترتبط بمفهوم الاتصال في مجال اللسانيات باعتبار أن وظيفة اللغة قائمة على الاتصال الذي ينقل الأفكار بطريقة قصدية أو إرادية. صحيح أن هناك أمورا إرادية يحدثها الفرد ويتحكم فيها كما يشاء مثل تحقيق بعض الرغبات والأهواء والانفعالات لكنها تخضع للحواس والذات، وهذه الرغبات لا يعبر عنها بواسطة اللغة لأن معظمها مكبوتة ونفسية، بل يجسدها بالكلام أو بالملامح والإشارات، كما أن هناك رغبات نعبر عنها بواسطة اللغة ولكنها غير إرادية تتم بمحض الصدفة أو يفرضها المجتمع علينا، مثل القيم والعادات الاجتماعية. ونقول إن الكلام نشاط فردي يصور الأحداث الإرادية في حين أن اللغة نشاط اجتماعي يصور الأحداث غير الإرادية، وبالتالي نحكم بأن عنصر الاتصال مرتبط باللغة أكثر من ارتباطه بالكلام، وهو بعيد كل البعد عنه لأن

اللغة حدث اجتماعي ونظام مشترك بين أفراد المجتمع؛ وإذا كان الكلام هو إيصال الفكر. فلماذا وجدت العلاقة بين اللغة والفكر، وأين يكمن دور الكلام في لغة الإشارات؟ وفي هذه الحالة يصعب ترجمة الكلام إلى كلام آخر وهذا يعني صعوبة ترجمة رغبات كل فرد على حده لاختلاف ثقافة كل واحد منهم، لأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث الانفعالات والتصرفات والسلوكات التي يتصفون بها، ويقتضي الحال ربط الاتصال بالمجتمع لا بالفرد، لأن الاتصال مرتبط باللغة لا بالكلام الذي يعتبر فقط تجسيدا وتأدية للغة. والترجمة أيضا مقيدة بالاتصال الذي يقوم على التبليغ والتواصل، وبما أن الترجمة قائمة على وظيفة الاتصال فما مكانة الوظائف اللغوية الأخرى من تعبيرية وإبلاغية وبيانية...أمام الوظائف الأخرى للترجمة؟

يقول أندري مارتيني[28]: "إن الوظيفة الأساسية لهذه الأداة، التي هي اللغة، هي وظيفة الاتصال (...) ومع ذلك لا ينبغي أن ننسى أن اللغة تمارس وظائف أخرى غير الوظائف التي تؤدي إلى التفاهم المتبادل، فاللغة تستخدم أولا كدعامة للفكر إن صح هذا التعبير حتى إننا نتساءل عما إذا كان النشاط العقلي الذي ينقصه الإطار اللغوي يستحق أن يسمى فكرا بالمعنى الحقيقي (...)، ومن جهة أخرى فالإنسان يستخدم لغته غالبا لكي يعبر عما في نفسه، أي لكي يحلل ما يشعر به دون الانشغال بردود أفعال المستمعين إليه. ويجد في ذلك وسيلة لتأكيد ذاته في نظره وفي نظر الآخرين دون أن تكون رغبة حقيقية في إيصال شيء" وترتبط هذه الوظائف جميعها بالوظيفة الاتصالية وتتخذها أساسا في تطورها.

وتقوم هذه الترجمة أساسا على نقل الوحدات اللغوية من لغة المصدر إلى لغة الهدف، وتحمل في الحقيقة مفهوم الترجمة الحرفية التي تتفق مع النظرية البنيوية وتتنافى مع النظرية السياقية والنظرية الدلالية، لأن المعنى لا يتحدد إلا في إطار السياق، وخارجه لا فائدة له وخاصة على المستوى المعجمي الذي يهتم بجمع قائمة من المفردات تدل على معنى، والترجمة ليست بتلك القائمة التي تدل على معنى المفردة وإنما تسلط الضوء على الترجمة التركيبية أي ترجمة كل المعاني المترابطة

في التركيب وفي النص بأكمله، لأن المعنى الوارد في اللغة الأصلية يخضع للتغيرات في اللغة الهدف، أي إذا كان المعنى يعبر عن الحقيقة أو ينتقل من العام أو الخاص في اللغة ل1 فبإمكانه أن يتحول إلى المجاز أو المجرد أو ينتقل إلى غيره، لأن المعاني تربطها علاقات نحوية وتركيبية تختلف من لغة إلى أخرى. ولنقل المعنى الوارد في سياق لغة ما إلى معنى آخر يقتضي أولا وقبل كل شيء معرفة ل1 معرفة جيدة والسياقات المختلفة التي وردت فيها الكلمات، أي تحديد نوع السياق الذي وظف في التركيب إن كان عاطفيا، اجتماعيا أو ثقافيا...مع مراعاة حال الخطاب والمقام الذي جاء فيه النص، وفي هذه الحالة يمكن إخضاع الترجمة إلى مواقف غير لسانية في حين يستحسن استعمالها في المجال اللساني الذي يوضح لنا تماما المعنى الوارد في كل لغة فبدون ذلك لا يمكن تحديد تلك السياقات، إضافة إلى كل هذا فإن النظرية الدلالية تخص النصوص الأدبية، بشرط مراعاة مجال الأخيلة والإبداع الفني والمجاز...كما يمكن أن نطبقها أيضا حتى على النصوص العلمية بما فيها اللسانيات، ويتم ذلك بحصر كل المصطلحات في مجال علمي معين ومحاولة ترجمتها بشكل سليم خال من التناقض والتحريف، وهذه الدراسة يهتم بها علم المصطلح.

وأخيرا أقترح ما يلي :

1- تحديد مفهوم علم الترجمة من حيث الموضوع والمنهج والنظريات ومحاولة فصله عن العلوم الأخرى.

2- العمل على توحيد نظرية الترجمة القابلة للتطبيق على أي نص، مهما كان نوعه وأسلوبه وغرضه ولغته، وأرى أن النظرية الدلالية هي الأقرب إلى الصحة. وإذا حاولنا الخروج عن نظرية الترجمة من اللسانيات التطبيقية فيحتمل أن لكون هناك حقل جديد نستنبط منه نظرية الترجمة، فعلينا الاجتهاد للكشف عنه وذلك لسد ثغرات الترجمة.

3- التنسيق بين الجهود الفردية والجماعية وتوحيدها فيما يخص منهجيات وآليات ترجمة المصطلحات العلمية والتقنية والفنية الموحدة، بإعطاء سبل نشر

المصطلحات بالوسائل الحديثة كالمعاجم وبنوك تخزين المعطيات المصطلحية والحاسوب والإنترنيت وذلك ليستفيد منها الباحث ويستعملها في الترجمة.

4- وتتحدد العلاقة بين الترجمة من الناحية النظرية والتطبيقية حسب طبيعة النص والمدونة المستعملة، وإذا كان النص دينيا وأدبيا تكون العلاقة بين النص الأصلي والنص الهدف علاقة تضاد بسبب تنافر أفكار لغة النص الأصلي عن لغة النص الهدف كما بين معظم العلماء استحالة ترجمة النصوص الدينية والشعرية ماعدا تفسيرات تلك النصوص، أما إذا كان النص علميا وتقنيا فتكون العلاقة بين الترجمة التنظيرية والترجمة التطبيقية علاقة تكافؤ تقوم على إيجاد المقابل في اللغة الهدف الملائم للمصطلح في اللغة المصدر من حيث المفهوم والبنية.

الهوامش:

1- جورج مونين، تر، أحمد زكريا إبراهيم، علم اللغة والترجمة، ط1. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2002، ص 43-44.

2-نفسه، ص 45-62.

3- نفسه، ص 68-69.

4- نفسه، ص71-72.

5-شهاب الدين الخفاجي، شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، عن مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب. الرباط : 1990، ع 34، ص 103.

6-أحمد الشاوني بنعبد الله، بيت الحكمة مهد العصر الذهبي للترجمة، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب. الرباط: 1995، ع 40، ص 114-120-121.

7-عبد الجليل مرتاض، العربية بين الطبع والتطبيع، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: 1993 ، ص 165.

8-يحياتن(محمد)، البحث اللغوي في المغرب العربي (دليل بيبليوغرافي 1968-1968)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 24- 25 -90.

9-محمد رشاد الحمزاوي، في سبيل نظرية مصطلحية عربية ممكنة، أحمد فارس الشدياق وجماعته، المعجمية العربية المعاصرة، مجلة المعجمية العربية بتونس، وقائع ندوة مائوية، تونس في 15و16و17 أفريل 1985. تونس: دار الغرب الإسلامي، 1992، ع8، ص 17-18.

10-جورج مونين، تر، أحمد زكريا إبراهيم، علم اللغة والترجمة، ص 153.
11- نفسه ، ص 73.
12-كريم زكي حسام الدين، التحليل الدلالي (إجراءاته ومناهجه). القاهرة: دار الطباعة والنشر والتوزيع، ج1، 2000، ص96.
13-كريم زكي حسام الدين، التحليل الدلالي (إجراءاته ومناهجه)، ص 97.
14-©BOUTON, La linguistique appliquée, Que sais-je ? 2eme éd.PUF: 1984, p60.
15-المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها (دراسة نظرية وميدانية)، ط2 مطبعة المعارف الجديدة. الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر، 1994، ص 318.
16-(Jean) DUBOIS et Collectif, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse.PUF : 1994 , pp 177-178.
17-(J) HUMBLEY, IN ® KAHLOUCHE, Le bérbere (Kabyle) au contact de l’Arabe et du Français (étude socio-historique et linguistique),thèse de doctorat d’état. ALGER : 1992, vol 1, p04.
18-جورج مونين، تر، أحمد زكريا إبراهيم، علم اللغة والترجمة، ص 64.
19- ©BOUTON, La linguistique appliquée, p 61.
20-يوسف إلياس، الترجمة الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مطبعة الخرطوم. السودان: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1984، مج 2، ص 33-34.
21-أمينة أدردور، إشكال ترجمة المصطلح الإسلامي. الرباط: معهد الأبحاث للتعريب، دت، ص97.
22-جميل الملائكة، الصعوبات المفتعلة على درب التعريب، مؤتمر التعريب الخامس، مجلة اللسان العربي. الرباط: مكتب تنسيق التعريب، 1992، ع 36، ص 158.
23-محمد رشاد الحمزاوي، في سبيل نظرية مصطلحية عربية ممكنة، أحمد فارس الشدياق وجماعته، المعجمية العربية المعاصرة، مجلة المعجمية العربية بتونس، ص 30.
24-أنور الجندي، اللغة بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة. القاهرة: دار المعرفة، دت، ص255.
25-(Yamina)HELLAL, La théorie de la traduction (approche thématique et pluridisciplinaire). Office des éditions universitaires : s.d, p61.
26- محمود السعران، اللغة والمجتمع (رأي ومنهج)، المطبعة الأهلية. جامعة الاسكندرية، 1958 ص 4.
27-(B.L) WHORF,Langage et réalité. Cité in (G) MOUNIN, Problème de la traduction, ed Gallimard. Paris : 1963, p47.
28-(A) MARTINET, Fonction et dynamique des langues. PARIS : (A) COLIN édit%ur, 1986, p45.

تعليميَّة اللّغة في ضوء المعارف اللِّسانيَّة الحديثة
واقع وآفاق

أ. سعاد بسناسي
قسم الأدب العربي - جامعة وهران

تعتبر اللّغة كائنًا اجتماعيًّا، يقوم بوظائف متنوِّعة منها: الاتِّصال والتَّفاهم لأنَّها كائنة في أذهان من يتواصلون بها، وفي وجدانهم وحياتهم، ولأهميتها نجدها مركز اهتمام الميدان التَّعليمي، حيث أنَّها شغلت، وإلى الآن، المختصِّين في هذا الميدان. ونظرا للانفتاح الذي شهده منهاج اللّغة العربيَّة في الثَّانوي وما بعده على الدَّرس اللِّساني الحديث، تطرح إشكالات عديدة في عمليَّة تعليم اللّغة وتعلُّمها، وعلاقة كلّ ذلك بواقع المعلِّم والمتعلِّم وآفاقهما المستقبليَّة اللّغويَّة.

ومعروف أنَّ تعلُّم اللّغات وتعليمها[1] علم يستمدّ مقوِّمات وجوده من النَّظر العلمي، ومن الحاجة الملحَّة إلى الابتعاد عن الارتجال والعشوائيَّة، والخبرات التَّراكميَّة التي يختلط فيها الخطأ بالصَّواب، وإنَّ الكثير من قواعد هذا العلم مبنيَّة على الدِّراسات النَّفسيَّة والاجتماعيَّة واللِّسانيَّة، ولم يعد تعلُّم اللّغة وتعليمها مجرَّد اتِّباع أساليب معيَّنة في التَّدريس، كما لم يعد للتَّسمية التَّقليديَّة الشَّائعة "أساليب تدريس اللّغة" مسوِّغ كبير لوجودها، إلاَّ إذا كانت حلقة ختاميَّة من حلقات علم اللّغة التَّعلمي[2].

والحاجة اللّغويَّة مطمع كلّ ناطق، لأنَّها نسق من العلاقات المجرَّدة الصَّوتيَّة[3] والفونولوجيَّة والمعجميَّة والتَّركيبيَّة والدلاليَّة والبلاغيَّة والتَّداوليَّة) وأداة التَّواصل والتَّفكير والتَّأمّل والتَّعبير. ومعرفة لغة، هو في الواقع معرفة ثقافة، وآداب وحضارة، وسلوكات، وتمثُّل لتجربة إنسانيَّة؛ لذا شكَّلت المعرفة اللِّسانيَّة خلفيَّة نظريَّة أساسيَّة، في مجال تعليم وتعلُّم اللّغة[4]. وقبل تحليل وتعليل كلّ ما سبق ذكره، نشير إلى أهمّ الأسباب التي تعوق اللغة عند الفرد والمجتمع.

معوّقات اللّغة: إنَّ أصل اللّغة أصوات منطوقة، وكلُّ لغة تمثّل لهذه الأصوات برموز كتابيَّة معيَّنة، بطريقة منظَّمة ومنضبطة، وهذا التَّنظيم مع الانضباط يتمثَّلان في أنساق صوتيَّة تميِّز كلّ لغة عن سائر اللّغات، وتتَّضح هذه الأنساق الصَّوتيَّة، عن طريق تشكيل المقاطع وتوزيع النَّبر عليها، و بنية الكلمات وتوظيف التَّنغيم في نطقها داخل السِّياق، والإيقاع على مختلف التَّراكيب(5). وعامل تنظيميَّة اللّغة يسهِّل من أمر تعلُّمها، ومن تنظيم طريقة تعليمها؛ لأنَّ المتعلِّم سيكون أكثر استجابة للتَّعليم، والمتعلِّم أكثر استجابة للتعلُّم، وعلى أعلى درجة من التيقظ والانتباه، والتَّفاعل، والمشاركة، وعلى أعلى درجة من التَّحصيل(6). وقد يعتري اللّغة عدد من المعوقات(7) وتقسَّم إلى: معوقات نموّ وممارسة.

معوقات النّمو: يتمثَّل هذا المشكل أساسًا فيما يحول بين الفرد ونموِّه اللّغوي، ويُردّ إلى عجز في الأداء اللّغوي عند الفرد، كاللّثغة التي هي نطق الصَّوت على خلاف طبيعته المعروفة في اللّغة، واللَّجلجة هي أن يُرتَج على المتكلِّم رهبة من موقف، أو خوفا من مواجهة الجمهور. والعيّ الذي يعني عجزاً عن الإبانة عمَّا في النَّفس؛ وأمَّا الحبسة الكلاميَّة فهي توقُّف الكلام بسبب حادثة أو مشكلة، أو شلل جزئي في الدِّماغ(8) فإذا دامت فهي حبسة دائمة، وإلاَّ فهي مؤقَّتة. كما ترجع بعض أسباب مشكل النّمو إلى سوء التَّعلُّم، وسوء التَّعليم.

معوقات الممارسة: يمكن ردّ معوقات الممارسة إلى سوء الممارسات اللغويَّة وذلك بسبب وجود مستويات لغويَّة متعدِّدة أحدها فصيح، والباقي عامِّي. وتسمَّى هذه المشكلة بالازدواجيَّة(9) وهناك من يسمِّيها ثنائيَّة اللّغة(10) ومن انعكاساتها السّلبيَّة، تبعيَّة الفرد إلى لغة أخرى، أو ممارسة لغة أجنبيَّة في مواقف لا تستدعي ذلك. ومنه فإنَّ العمليَّة التَّعليميَّة، تتطلَّب توافر عناصر أساسيَّة مكمِّلة لبعضها.

عناصر العمليَّة التَّعليميَّة: التَّعليم مصطلح مشتقٌّ من فعل ثلاثي مضعَّف العين وهو علَّم، ومنه التَّعليم الابتدائي الذي يعنى بتزويد الطالبين بالمواد العلميَّة الأولى(11) ويكون في الماديات والمعنويات، ومن مراحله كذلك الثَّانوي والعالي الجامعي والتَّعليم هو تكوين قدرات وإيصال معلومات، في مختلف الموضوعات والمجالات

والمستويات، بمجموعة من الوسائل والتّقنيات والمهارات المستعملة في التَّبليغ والإيصال، وهي قواعد لتنظيم مواد التَّعليم والتَّكوين، ولكلِّ علم قواعده، وإذا كان التَّعليم الابتدائي يُزوِّد المتعلِّم بالمبادئ العلميَّة الأولى؛ فإنَّ الثَّانوي يزوِّد المتعلِّمين بمعرفة اللّغات وآدابها، قديمها وحديثها، وبمبادئ العلوم الرياضيَّة والطَّبيعيَّة والكيماويَّة ونحوها. والتَّعليم العالي أو الجامعي، هو الذي تؤمِّنه الجامعات ومعاهد الدِّراسات العليا(12) أي هو المستوى الذي يوسِّع فيه الطَّالب معارفه ومكتسباته السَّابقة، ويعمِّق فرعا منها بخاصَّة.

والتَّعليميَّة (DIDACTIQUE DES LANGUES) هي علم يختصُّ بدراسة أنجع الطّرق في تحصيل اللّغات(13). والمعلِّم هو أحد عناصر العمليَّة التَّعليميَّة، إلى جانب المتعلِّم، والمنهج والطَّريقة، وينبغي أن يستحضر مدرِّس اللّغة ثلاثة أسئلة أساسيَّة، وهي: من يعلِّم، وماذا يعلِّم، وكيف يعلِّم. ومن هنا نتساءل، أين الخلل في العمليَّة التَّعليميَّة في نوعيَّة الوسائل النَّاقلة المنقولة، أم في النَّقل والتَّبليغ؟ أم في تنظيم عناصر المادَّة التَّعليميَّة، أم في غير هذا جميعه؟.

يجب أن تراعى في العمليَّة التَّعليمية أربعة أركان، وهي المعلِّم والمتعلِّم والمادَّة والزَّمن، ولكلِّ ركن جوانب وأبعاد. فالمعلِّم المكوَّن، عنصر مهم في العمليَّة التَّعليميَّة، ويشترط فيه التَّكوين المستمر والمتجدِّد علميًّا وبيداغوجيًّا ونفسيًّا وينصح القدامى المعلِّم بقولهم: (خذ من الأدب ما يعلق بالقلوب وتشتهيه الآذان، وخذ من النَّحو ما تقيم به الكلام، ودع الغوامض(14) ويُفهم من هذا، أنَّ المعلِّم ركن أساس في العمليَّة التَّعليميَّة النَّاجحة، لذا ينبغي أن يكون متمكِّنا من المادَّة وخبيرًا بطرق تدريسها، وأن يمتلك القدرة على التَّوظيف والتَّحليل والتَّعليل والتَّمثيل والتَّوضيح، ومن بعدها تحقيق الإفهام(15).

وأن يكون هدف المعلِّم من تدريس المادَّة، ليس فهم القاعدة وحسب؛ وإنَّما تمكين المتعلِّم من توظيفها وتطبيقها في مختلف المجالات، ليكون قادرًا على الإبداع والخلق والتَّجديد، وبالنِّسبة للمتعلِّم، ينبغي أن تكون لديه جملة من

القدرات، منها الانتباه والاهتمام والمناقشة وحسن الاستيعاب، والقبول في تجديد المادَّة التي سبق تحصيلها.

عامل الزَّمن في العمليَّة التَّعليميَّة: إنَّ الزَّمن نوعان: زمنُ التَّخصيص (العامّ) وزمنُ التَّحديد (الإجرائي)؛ فزمن التَّخصيص هو الزَّمن المخصَّص للمادَّة ككل خلال الموسم الدِّراسي، وزمن التَّطبيق هو زمن الحصَّة الواحدة للمادَّة الواحدة خلال الأسبوع، وهذا النَّوع من الزَّمن هو التَّحكُّم في زمن الحصَّة وضبطه، يؤدِّي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجيَّة المتوخَّاة من درس معيَّن. لذلك يحرص المعلِّم على جعل الحصَّة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان[16]، ومن هنا، تكمن القدرة على مراعاة الوقت والتَّحكم في توظيفه وحسن استغلاله كما ينبغي. ومن هنا نتساءل هل الزَّمن المخصَّص للمادَّة قابل للإنجاز والتَّطبيق والتَّوظيف؟ وهل هناك احترام تامّ وتطبيق واضح لزمن الحصَّة في الجامعي، كما هو مطبَّق ومحترم في الابتدائي والمتوسِّط والثَّانوي؟ وهل نوزِّع المادَّة على الزَّمن أم الزَّمن على المادَّة؟ وهل نخص المواد التي لا تدرس في جميع المراحل بأكبر مدَّة زمنيَّة في مقابل المواد التي تدرس في جميع المستويات التَّعليميَّة؟ وهل قسمة الزَّمن عادلة في التَّوزيع المنجز؟. فالملاحظُ، أنَّ القسمة غير عادلة في توزيع زمن الإنجاز، والمطلوب هو أن نعدِّل الزَّمن، وأن نعطي للمادَّة ما يخدمها وللحصَّة ما يكفيها للتَّطبيق.

الانعكاسات السِّلبيَّة في تعليميَّة المواد: إنَّ المواد المقرَّر تدريسها في التَّعليم العالي وفق برامج وزاريَّة منظَّمة، تنعكس سلبا على أركان العمليَّة التَّعليميَّة وبخاصَّة المتعلِّم، ويُعدُّ هذا عبثا بلا مردود. وعلينا أن نغيِّر إمَّا مواد تعليم اللّغة، أو نغيِّر طريقة تعليمها، أو نتخلَّى عنها. وفي حال ترجيح أخفّ الأضرار، نرى تقسيم موضوعات الدِّراسة اللّغويَّة إلى قسمين، واحد نظريّ يقوم على أمّهات القضايا ومنه تعويد الطَّالب على توظيف التَّعليل وتحليل العوامل، وقسم عمليّ يقوم على تدريبات وتطبيقات متنوِّعة، تغطيّ من حيث المنهج جميع المستويات اللِّسانيَّة.

ومن حيث المحتوى، ينبغي أن تختار موضوعات من أمَّهات الموضوعات النَّثريَّة والشِّعريَّة والمختصَّة للتَّحليل. ومن هنا، نكون توجَّهنا بالدِّراسة إلى مجاليها النَّظري

والتَّطبيقي ممَّا يتماشى ومكانة الطَّالب الجامعيَّة، وتفكيره المتَّجه صوب البحث والتَّحليل والتَّعليل والاستنتاج.

تقديم المادَّة للمتعلِّم: إنَّ تقديم المادَّة للمتعلِّم عنصر أساس ينبغي مراعاته والمادَّة لغة هي التي يتركَّب منها الشَّيء ويقوم بها، وهي تتَّخذ أشكالا مختلفة...ومادَّة اللغة ألفاظها. ومواد العلم مباحثه[17] وتُسهم عدَّة عناصر في تشكيل المادَّة، منها الوسائل المختارة والمنهجيَّة المعتمدة، وكذا خبرة المتعلِّم في استقبال هذه المادَّة، ومن هذه العناصر تحديد نظام اللّغة المراد تعليمها، مع مراعاة مراحل التَّدرّج في تعليم لغة معيَّنة، ومراعاة المقاييس اللِّسانيَّة والنَّفسيَّة لترتيب هذه المراحل، وضبط الوحدات الأساسيَّة المكوِّنة للعرض، ثمَّ تقسيم الوقت بين هذه الوحدات[18] فالتَّرتيب والضَّبط والتَّقسيم، عوامل مهمَّة، لابدَّ من مراعاتها في العمليَّة التَّعليميَّة.

وينبغي مراعاة نوع المادَّة التَّعليميَّة أثناء وضع البرامج، وكذا مراعاة توافر الخبرات التَّالية في المادَّة، وهي اكتساب النِّظام الفونولوجي للّغة، وإدراك العلامات الدَّالة المكوّنة للنِّظام اللِّساني، وإدراك العلاقة بين البنية المورفولوجيَّة والنِّظام الفونولوجي للّغة، وإدراك آليَّة التَّركيب والتَّأليف، وإتقان القراءة والإملاء، ثمَّ امتلاك آلية الحوار والخطاب الشَّفوي والمكتوب[19].

والمستخلص من هذا، أنَّ المادَّة النَّاجحة هي التي تنطلق من المستوى اللِّساني الأوَّل وهو الصَّوتي، بإدراك مخارج الحروف وصفاتها وكلّ التَّلوينات والكميات الصَّوتيَّة، لتطبيق ذلك في الصِّيَغ الإفراديَّة المورفولوجيَّة والتَّمكن من تحليلها وتعليلها، بهدف حسن توظيفها والتَّعامل معها داخل التَّركيب حتى تؤدِّي الدَّلالة المطلوبة. ومنه، تتَّضح علاقة العمليَّة التَّعليميَّة لمختلف الموادّ، بما جادت به الدِّراسات اللِّسانيَّة.

انفتاح تعليميَّة اللّغة على حقول لسانيَّة: لقد شهد البحث في مجال تعليميَّة اللّغة تطوّرات هامَّة، كانت مرتبطة في بدايتها باللِّسانيات التَّطبيقيَّة (Linguistique Appliquée) لكنَّها طوَّرت مجالات اشتغالاتها، فعرفت انفتاحات على حقول

مرجعيَّة، كاللِّسانيات وسيكولوجيا التَّعلم والبيداغوجيا واثنوغرافيا التَّواصل[20] بحيث يتَّضح كلّ هذا، من خلال اهتمامها بمتغيِّرات العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلّميَّة ومنها: المتعلِّم والمعلِّم والمحيط الاجتماعي والمادَّة التَّعليميَّة، وفعل التَّدريس، ولم تعد هموم المعلِّم محصورة كما سابقا في حدود المادَّة، ووضع أهداف وطرق قائمة على المعرفة، إذ انتقلت تعليميَّة اللّغة المحصورة في الفعل اللّغوي، وهو مستوى لغوي أصغر (LA MICROLINGUISTIQUE) إلى الاهتمام بالوظيفة الدَّاخليَّة والخارجيَّة للنِّظام اللغوي، ودراسة العوامل السيكولوجيَّة والسوسيولوجيَّة والثَّقافيَّة على مستوى لغوي أكبر (MACROLINGUISTIQUE) انطلاقا من الأسئلة الآتية[21]:

مخطَّط أسئلة تعليميَّة اللّغة

المحتوى	التَّعلُّم	الأهداف
↑	↑	↑
ماذا؟	*كيف؟*	*لماذا؟*
	↑	
	كيف نعلِّم؟	
	↓	
بواسطة ماذا؟	*لمن؟*	*بماذا؟*
↓	↓	↓
الوسائل	*البنية السيكولوجيَّة*	*البنية السوسيولوجيَّة*

تعقيب: يظهر من المخطَّط السَّابق، أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة مصوغة في سؤال مركزي، وهو (كيف نعلِّم؟) وتنطلق من هذا المشكل الأساس ثلاثة أسئلة عليا وتعود إليه، وهي: لماذا، وكيف، وماذا؛ فالتَّعليل قائم في الأهداف، والطَّريقة والمحتوى. ومن أسفله ثلاثة أسئلة، بماذا، ولمن، وبواسطة ماذا، وهو تركيز على شخصيَّة المتعلِّم، والوسائل المساعدة في إيضاح العمليَّة التَّعليميَّة، ويتَّضح أنَّ التَّفكير اللِّساني يعدُّ جزءًا من استراتيجية الدِّيداكتيكا؛ باعتباره يمدُّها بحقل

من المفاهيم، وبمنهج التَّحليل ومنظور التَّفكير، كما يستمدُّ منها في الآن نفسه بعضا من فرضياته، ومواضيع انشغاله.

وإنَّ تقويم المعارف والمهارات اللّغويَّة لدى المتعلِّم، يجعل المعلِّم مطَّلعا على معطيات ومضامين وخلفيات الدَّرس اللِّساني، كما يقتضي معرفة مجالات متعدِّدة كعلوم اللّغة العربيَّة، وعلم اللّغة النَّفسي، والاجتماعي[22]، دون إغفال أسس ومبادئ علم اللّغة التَّطبيقي وتعليميَّة اللّغات، كما نشير إلى أهميَّة الكفايات وخاصَّة التَّواصليَّة، لأنَّ العديد من المفاهيم المعتمدة في الدَّرس اللّغوي، تجد سندها النَّظري في الاستعمال الوظيفي للّغة الذي يسعى إلى تمكين المتعلِّم من توظيف اللّغة في سياقات عديدة: نفسيَّة، واجتماعيَّة وثقافيَّة. كما ينبغي وجود وعي بوحدة مواد اللّغة وتكاملها وترابطها ؛ بحيث لا تصبح المادَّة اللّغويَّة أبوابا في البلاغة والعروض مفصولة؛ ويتمّ ذلك بالانتقال من دراسة المواد اللغويَّة إلى دراسة الظَّواهر اللّغويَّة[23] والتي تكون لها علاقة بمختلف المجالات التَّعليميَّة؛ بحيث تؤثِّر فيها، وتتأثَّر بها. ومع ظهور الاتِّجاهات الحديثة، التي أسهمت في مجال التَّعليميَّة كالاتِّجاه البنوي والسّلوكي، والتَّوليدي التَّحويلي، والوظيفي؛ فإنَّ البيداغوجيا التَّقليديَّة لتعليم اللّغات، لها قيمتها؛ باعتبار أنَّ الكثير من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن، مع ما يسجَّل عليها من ملاحظات، وذلك ما جعل الدَّرس اللِّساني المعاصر، لا يأخذ بقواعدها كليَّة، وهذا لا ينفي ما يؤخذ على الاتِّجاهات الحديثة، وما يؤخذ منها.

الهوامش:

---

1 -Dictionnaire de la linguistique. Georges Mounin.p107.1er édition. presses Universitaires de France. 1974.

2- ينظر، علم اللّغة التّعلمي، سمير شريف إستيتة، ص5، بتصرّف واختصار، دار الأمل للنّشر والتّوزيع.

3- ينظر، المجمل في المباحث الصَّوتيَّة من الآثار العربيَّة، مكِّي درَّار، ص90، وما بعدها، دار الأديب السَّانية. وينظر، الأصوات اللّغويَّة، عبد القادر عبد الجليل، ص97، وما بعدها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 1998م.

4- ينظر، اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج في النَّحو الوظيفي، الأسس المعرفيَّة والدِّيداكتيكيَّة، لعلي أوشان، ص29، دار الثقافة الدَّار ا لبيضاء، ط2، 2006م.

5- المشكلات اللّغويَّة في الوظائف والمصطلح والازدواجيَّة، سمير شريف استيتية، ص 14، وما بعدها، بتصرف واختصار. الأردن، د.ت.

6- نفسه، ص23، بتصرّف.

7- ينظر، علم الاجتماع اللّغوي، لويس جان كالفي، (*LA SOCIOLINGUISTIQUE.LOUIS JEAN CALVET*) ص20، وما بعدها، تر، محمد يحياتن، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2006م.

8- ينظر، المشكلات اللغويَّة في الوظائف والمصطلح والازدواجيَّة، ص27، بتصرّف.

9- نفسه، ص28/27.

10- ينظر، اللِّسان العربي وقضايا العصر، رؤية علميَّة في الفهم، المنهج، الخصائص، التَّعليم، التَّحليل، عمَّار ساسي، ص 95، وما بعدها، دار المعارف، البليدة.

11 - الرّائد المعجم اللّغوي الأحدث، جبران مسعود، ص 357، بتصرّف واختصار. دار العلم للملايين، ط8، بيروت، لبنان.

12 - الرّائد المعجم اللّغوي الأحدث، ص 357، بتصرّف واختصار.

13- ينظر، اللّسان العربي وقضايا العصر، رؤية علميَّة في: الفهم، المنهج، الخصائص، التَّعليم التَّحليل، عمَّار ساسي، ص81، دار المعارف للإنتاج والتَّوزيع، البليدة، د.ت.

14 - سوء فهم إتقان اللّغة العربيَّة، رأي في المسألة، صالح بلعيد، ص38، مقال بمجلّة إتقان العربيَّة في التَّعليم، الجزائر، 2000م.

15- هناك من لخَّص بطريقة جيّدة كلّ هذا تحت عنوان (فنّيات التَّدريس)، وهي: (الدَّافع والمثير، كتكليف التّلاميذ بعمل في البيت، والخروج معهم في زيارات ميدانيَّة، ولفت اهتمامهم إلى بعض الحصص التّلفازيَّة، أو الصّحف والمجلّات التي تتناول الموضوع المراد تدريسه، والتَّنويه بمجهوداتهم، وتقريب المعلّم من تلامذته، وإشعارهم بالثّقة الموضوعة فيهم، ومكافأتهم من حين لآخر/ إشعارهم بالثّقة والنَّجاح، إعطائهم حريّة التّعبير/ مراعاة الفروق الفرديَّة/ اعتماد التَّفكير العلمي والاستقراء والقياس والاستنباط). ينظر، دروس في اللّسانيات التَّطبيقيّة، صالح بلعيد، ص72، وما بعدها، باختصار وتصرّف، دار هومة، ط3.

16 – دراسات في اللّسانيات التّطبيقيَّة، أحمد حساني، ص154. ديوان المطبوعات الجامعيَّة.

17 – الرَّائد، ص1102، بتصرّف واختصار.

18 – دراسات في اللِّسانيات التّطبيقيَّة حقل تعليميَّــة اللّغــات، أحمــد حــساني، ص146. ديــوان المطبوعات الجامعيَّة.

19 – نفسه، ص147.

20– ينظر، اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج في النَّحو الوظيفي، الأسس المعرفيَّة والدِّيداكتيكيَّة، لعلي أوشان، ص23، بتصرّف.

21– اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج في النَّحو الوظيفي، الأسس المعرفيَّة والدِّيداكتيكيَّة، لعلي أوشان، ص24.

22– ينظر، علم الاجتماع اللّغوي، لويس جان كالفي (*LA SOCIOLINGUISTIQUE.LOUIS JEAN CALVET*) ص11، وما بعدها، تر، محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006م.

23– ينظر، اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج في النَّحو الوظيفي، الأسس المعرفيَّة والدِّيداكتيكيَّة، لعلي أوشان، ص25/26، باختصار وتصرّف.

استكشاف مقروئية اللغة العربية وفقا لكيفية شكل النص بتسجيل الحركات العينية لتلاميذ الطور الابتدائي بالتقنية الكهروضوئية.

د. بن سلطانة جمعية
جامعة العلوم والتكنولوجيا
هواري بومدين - الجزائر

الملخص: إن من أهم الإشكالات التي تعاني منها اللغة العربية هي كيفية شكل النصوص؛ إذ لا تقدم النصوص مشكلة إلا في الطور الابتدائي، ويُزال الشكل في المراحل الدراسية الأخرى، وهذا ما يؤدّي إلى تناقضات في الاستيعاب ونوعية الفهم، والسؤال المطروح هنا. هو كيفية معالجة هذا الموضوع؟ لذلك قمنا بدراسة تجريبية في هذا الميدان على عينة من التلاميذ تزاول الدراسة بالقسم السادس الابتدائي بالتقنية الكهروضوئية، وذلك عن طريق تسجيل الحركات العينية للأطفال أثناء قراءة نصوص مختلفة في كيفية شكل الحروف، سمحت لنا هذه التقنية التي تعتمد على انعكاسات الأشعة الضوئية بالحصول على القياسات المعتمدة على الثوابت القياسية العينية ومقارنة ذلك بالتأثيرات المختلفة.

المدخل: إنّ شكل الحروف له دور كبير في التقاط المعلومة الكتابية، إنه ينتمي هو الآخر للخصائص "الشكلية الفيزيائية" التي لها أهمية كبرى في تكييف **الأنماط الخطاطية للكتابة** (التنوين، دياكريتيك). وفهم الجملة في رأينا يعتمد على إتقان القارئ لكل قواعد اللغة وصيغها إذا لم يلتزم بالشكل. أما إذا التُزِمَ بالشكل وخاصة عند المبتدئين، فإن القراءة يسهل فهمها؛ بينما تزداد حمولة الاستقطاب العيني، هذا الشكل أضحى عرقلة بصرية، إذ يستغني عنه المتمرن في اللغة للتمكن من الفهم 'كما استُنْتِجَ في دراسة سابقة في مخبرنا'. وهدفنا بهذا

العمل، استنباط الطريقة الأيسر للتمكن من السياق اللغوي أثناء القراءة عند الأطفال والمبتدئين في تعلم العربية، وبالمثل توضيح مدى تأثير الاختلاف في نمط الشكل على الآلية البصرية والمعرفية، بالحصول على المعطيات العينية التي سترتكز عليها المقارنة للقيم فيما بعد؛ والتي تتجلى فيها الافتراضية التالية: {**هل سنمدد التشكيل إلى السنوات المقبلة أي إلى المتوسط، أم نكتفي به في نهاية المرحلة الابتدائية**} ، حيث يعتمد التشكيل على إطلاع المتعلم على كافة المكونات المعجمية اللغوية ويتوازى مع التمكن من قواعد اللغة كلها؛ والتي تتطلب تمرناً واسعاً، يتطلب للتحقق في تحديد مدته محاولات علمية تجريبية معقدة للتأكد من صلاحية كل فرضية.

المنهج التجريبي:

أ - لمحة عن المنهجية: بفضل العالم جاڤيل (1878) اتضح أن الحركات العينية الأفقية ليست **متواصلة،** بل عبارة عن **قفزات إيقاعية مرتبة متدرجة**، وقد تكون لا إرادية كالرؤيا أثناء اللامبالاة، وإرادية مبرمجة كما في القراءة، حينها انطلقت دراسات متناوبة اهتمت بتحديد صيرورة القراءة، كما انكبت على تطوير تقنيات مختلفة درست فيها التأثير وصعوبة التسجيلات على **المقروئية والحركات العينية**؛ إنّ معالجة التقنيات بلغت تطوراً باهراً باكتشاف التقنية **الكهروالضوئية** التي في حوزتنا، وتسمح هذه الآلة بمعرفة المجرى الزمني وتحديد الأبعاد لنظر القارئ، أي بتتبع سلوك جهازه الحركي العيني وذلك بالحفاظ على الظروف التجريبية المحيطة بصورة متماثلة تقريبا للحالات الطبيعية.

ب - خطوات العملية: تتم التجربة بداخل غرفة يخيم عليها الصمت، يجلس فيها التلميذ على كرسي يمكن تدريجه ليتوافق مع المنضدة؛ والتي يوضع فوقها النص على حامل، تركب على عينيه نظارات تجريبية تتركب من 'ثلاث خلايا كهروضوئية' تعتمد هذه التقنية على الانكسار القرني؛ إذ أن تَحَريكِ العين يُوَلد تبايناً في انكسارات الأشعة، ويُعكَس سلوك الاستجابات العينية عن طريق نفضات تترجم بيوكهربيا بالمنحنيات العينية، تتناسب فيها الشدة طرديا مع زاوية دوران

العين يسلط ضوء قياسي ثابت مثبت بسقف الغرفة وموجهٌ إلى النص، تحتوي النصوص على قصص مشوقة كي لا تتعَرض لصعوبة التشفير، وحتى لا تميل التجربة إلى دراسة دور صعوبة المحتوى، يطلب من القارئ ابتداء القراءة الصامتة عند الإشارة، دون تحريك رأسه وبصمت، وقد أعلم مسبقا أنه سيعيد لنا حكاية القصة لكي يركز انتباهه.

د- إجراء العملية: يطبق الإجراء التجريبي على عينة متشابهة من حيث السن والمستوى، مؤلفة من 30 تلميذاً يزاولون الدراسة بالقسم السادس الابتدائي في مدرسة أساسية، يبلغ سن كل منهم '12 سنة'، حيث يكون تعلم قواعد اللغة قد بلغ بعضاً من الاستقرار في هذه المرحلة التعليمية. والهدف هو استنتاج تأثير كيفية شكل النص على الحركات العينية وانتقاء أي طريقة يتجاوب معها بصر الطفل في هذا المستوى، وإن كل تلميذ سيقوم بالقراءة التسجيلية لثلاثة نصوص يختلف فيها شكل الجمل [شكل (كلي، شكل جزئي (الكلمات المبهمة)، دون شكل)]. وتقاس التأثيرات على المعالم العينية.



إحدى التلميذات تقوم بتجربة قراءة النص بالتسجيل الكهروضوئي

- **دراسة المنحنيات العينية المسجلة بيوكهربيا 'المنحى عيني'**:

❖ دراسة الحركات الانتقالية العينية تتم عبر التسجيلات التخطيطية، ويعرف المظهر السلوكي للحركات العينية خلال القراءة، بالمسح للنص من اليمين إلى اليسار بنفضات متتالية، الحركات الأفقية للنظر تُسجل سُلّميا كخطوات الدرج. ويتم سحبه ورق التسجيل 25 ملم لكل ثانية، لاحظ الشكلين التابعين

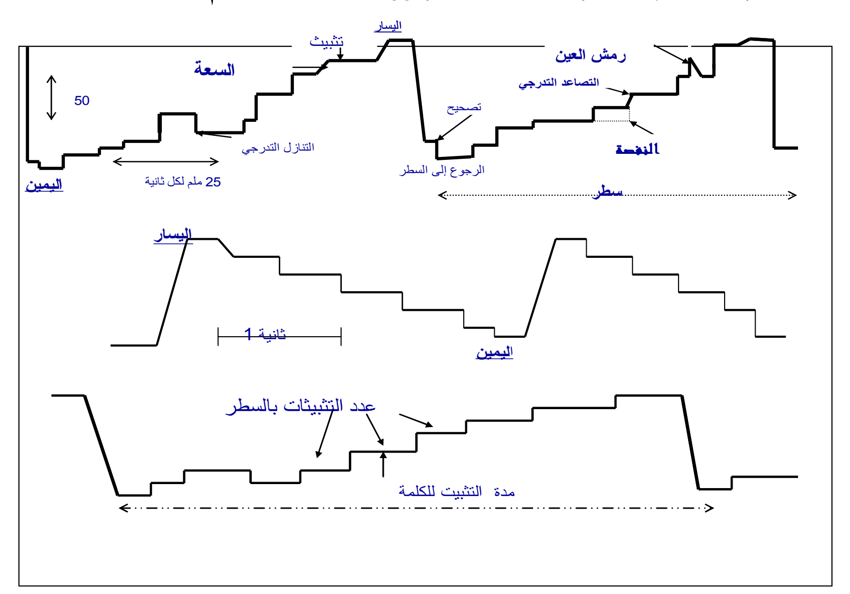
والمعالم القياسية لأحجام النفضات المستنبطة من الحركات العينية في تجربتنا تتمثل فيما يلي:

- مدة التقاط المعلومة أي تثبيت العين على الكلمة، ويرمز لها بمدة التثبيت (التحديق) تقاس (م/ث).

- الزمن اللازم لقراءة كل سطر، ويرمز له بمدة القراءة (م.ق) وحدة قياسه الثانية/سطر

- عدد التثبيتات [ع ث] يعبر عن عدد التدرج التقدمي مضافا إليه التدرج التراجعي.

- السرعة اللازمة لقراءة كل سطر ووحدة قياسها ملم/ثا.



أنواع التسجيلات بالتتبع من الأعلى إلى الأسفل (بن سلطانة، 2004).

- تسجيل يمثل قراءة سطرين: لنص بالعربية - تسجيل لسطرين: للنص باللاتينية - تسجيل يحدد المتغيرات القياسية في تجاربنا

◄**النتائج:** قمنا بترتيب المعطيات لكل متغير بجدول شامل وتمثيلها بمنحنيات للمقارنة ثم تحليلها إحصائيا.

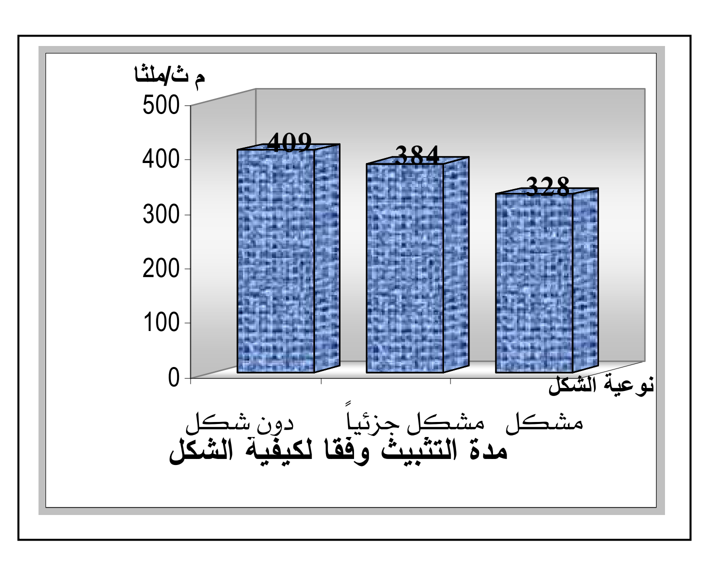
(1) **يمثل الجدول التالي معدلات المعالم القياسية المستنتجة من تغيير نمط الشكل:**

نمـــط التشكـــيل / المـــعالـــم القياسية	مشكل	تشكيل جزئي	دون شكل
مدة التثبيت لكل كلمة 'م ث'	328	384	409
مدة قراءة لكل سطر 'م ق'	4.81	5.97	6.22
سرعة قراءة لكل سطر	**0.12**	**0.15**	**0.16**
عدد التثبيتات لكل سطر ملم/ثا	12	13	13

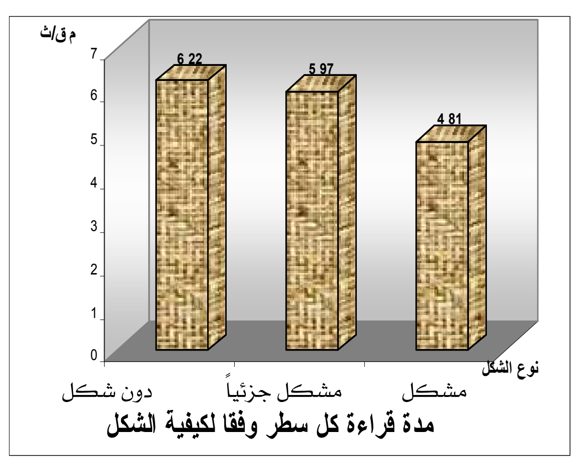
جدول(1) جامع لمعطيات المتغيرات الناجمة عن تأثير نمط شكل النص على الحركات العينية.

2- تمثيل النتائج بيانيا بثلاثة منحنيات لثلاثة معالم قياسية عينية وفقا لنمط الشكل:

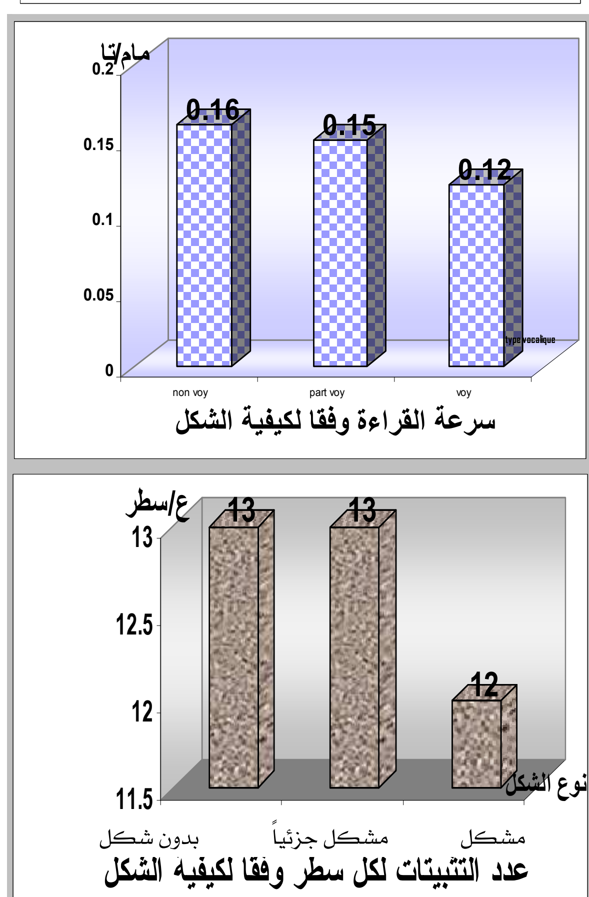




مدة التثبيث وفقا لكيفية الشكل



م ق/ث
7
6
5
4
3
2
1
0
6 22
5 97
4 81
نوع الشكل
دون شكل
مشكل جزئياً
مشكل
مدة قراءة كل سطر وفقا لكيفية الشكل



مام/ثا
0.2
0.15
0.1
0.05
0
0.16
0.15
0.12
type vocalique
non voy
part voy
voy
سرعة القراءة وفقا لكيفية الشكل
ع/سطر
13
12.5
12
11.5
13
13
12
نوع الشكل
بدون شكل
مشكل جزئياً
مشكل
عدد التثبيتات لكل سطر وفقا لكيفيه الشكل

التعليق: أظهرت النتائج تناقصاً تدرجياً للقيم كالتالي: [غير -جزئيا -كليا] مشكل، للمتغيرات الثلاث وبالأخص في المتغير الثالث. هناك اختزال نحو النمط "المشكل" حيث تتواجد القيمة المفضلة، يليها النص الذي شكلت به أحرف الكلمات التي قد تؤدّي إلى غموض معرقل للفهم "المشكل جزئيا"؛ ثم يليه النص "غير المشكل كليا" بالمثل تتخذ المعالم نفس الاتجاهات في الدراسة الإحصائية حيث أثبتت النتائج العلاقة الارتباطية بين معامل ارتباط المتغيرات التابعة التي تمثل القياسات العينية مع المتغير المستقل الذي يتمثل في نمط الشكل.

المناقشة: ❖إحدى المشاكل الرئيسة التي تواجهها القراءة باللغة العربية؛ والتي تشكل لغزاً **تناقضياً** عظيماً هي **نمط شكل النص**. وقد طرحت تساؤلات وحجج عديدة في هذا الميدان لإيجاد حل لهذه الإشكالية ولكن دون جدوى...

وربما يعود ذلك لأسباب اقتصادية تخص الطباعة أو الإعلام. وسواء كانت المعلومات "بيداغوجية، ثقافية، معلوماتية أو فكرية" فإن أغلب المعلومات تقدم **غير مشكلة**؟ وخلال المراحل التدريسية الابتدائية الأولية يساير شكل النص أطوار التعلم، وخلال دراسة تركيب النظام النحوي. يُكْتَفى بهذه المرحلة فقط؛ حيث يحذف الشكل طيلة المراحل الدراسية المتعاقبة "المتوسط، الثانوي أو الجامعي".

❖إذا شُكلت الكلمات كاملة الترميز يكون صحيحاً بنسبة 95 ٪. في حين إذا حذف الشكل، فإنّ القارئ يتردّد في قرار فهم المعنى ويختار ترجمة سطحية بنحو 60 ٪ من الجمل. حيث لا يتخذ القرار النهائي. أما الجمل المشكلة جزئيا(مبنى للمجهول)، فتقرأ بوضوح أيضا ولكن يساء تفسيره نسبيا إذا لم يكن النص مشكلا كاملا. "**إذا يستخدم الشكل لإزالة غموض المعجم اللغوي أثناء القراءة**".

أثناء القراءة غير المشكلة يعود اتخاذ القرار إلى المستوى الأعلى حيث **الذاكرة طويلة المدى** والتي ترسخ أثناء الطفولة. حينئذ، القراءة باللغة العربية غير المشكولة تتطلب جهداً إدراكياً معرفياً في لأعلى المراكز تتدخل فيه مجموعة من الآليات و"**تلعب العين فيه الدور الثانوي**" إذ يجب الفهم قبل القراءة".

إذا كان لا يوجد تقريبا إلا النصوص غير االمشكولة فذلك راجع حقا إلى قانون أقل جهدا وتكلفة للطباعة. ❖ استكشاف **النمط الأمثل** في كيفية تشكيل النص ليصبح بسيطا وفي آن واحد اقتصاديا؛ لطبع (النصوص الكتب، المؤلفات، الجرائد إلخ...) **من "شأنه أن يفتح أفاقا واسعة للإعلام ويدفع عدداً كبيراً من القراء لاستعمال اللغة وبذلك تزداد ترقيتها"** (هام 1975، بلعيد 1995، بن سلطانة، 2004).وتندمج هذه الدراسة ضمن الدراسات "الفسيولوجية- اللغوية- العصبية": حيث يتجاوز فيها الجانب الوظيفي المعرفي الإدراكي الفسيولوجي البصري لتفسير معنى المعلومات. وبالنظر ❖وبالنظر إلى القراءة باللغة العربية نجدها تمس بصفة خاصة اللغة اللاتينية، التي تتميز باقتصاد في الإدراك المعرفي ويديرها نمطان وظيفيان: **الهدف←البصر↔الإدراك المعرفي**.

في العربية يتوسط "**مسارات بينية تداخلية**" مسار المعالجة خلال قراءة نص غير مشكول: طريقة دمج التحليل النحوي وأحرف العلة أو تكاملها، إذ ترتكز القراءة على ثلاثة مسالك:

الهدف ← البصر←التحليل اللغوي ↔الإدراك المعرفي.

وأثناء الاستعمار البشع عانت اللغة العربية تهميشاً تهجمياً وتخبطت في سبات وخمول في حين شهدت اللغات الأخرى وبالأخص اللاتينية تطورات بدرجة عالية (هام، 1975).

❖❖ ومن دوافع هذه الدراسة هو أننا لاحظنا أثناء التعلم، بالمقارنة مع اللاتينية، أن الأطفال يبذلون جهدا أكثر لتعلم السياق اللغوي غير المشكول الذي يتطلب عمقاً في التمكن من قواعد اللغة. فالتلميذ يلقن خطين:

- نموذج تتكيف فيه الآلية البصرية مع نظام مشكول وعند حافة الدراسة الابتدائية يبدأ في تثبيت النظام غير المشكول بعد التدريب على مكملات تفسير اللغة {النحو، الإعراب، الصرف}.

- نموذج يكمل المرحلة النهائية الابتدائية حيث يعوض بتثبيت معطيات اللغة في الدماغ ويحذف فيها الشكل. بينما في اللغة اللاتينية يستفيد فيها التلميذ من "قلة

المجهود التفسيري" البصري المعرفي بما أن الشكل مندمج في هيكل الكلمة وقراءته توفر في المدة اللحظية المستغرقة لفهمه.

❖ **بالمثل قادتنا هذه الدراسة إلى طرح سؤالين أساسيين:**

1. هل تفرض القراءة دون أحرف العلة مدة طويلة؟ للتعلم بحيث تعرقل تقدمه؟

2. هل القراءة بالشكل"بعد مراعاة حيز السطر الذي يضيق" لا تزيد من الحمولة الاستقطابية للعين التي تسهل الفهم وتعيق البصر؟

إنّ وظيفة الشكل هي المساهمة في تسجيل مذكرة بصرية يلجأ القارئ إليها للفهم السريع وعند تنحيتها يضطر إلى الرجوع إلى المذكرة المخية.

❖ وحسب النتائج التي حصلنا عليها بين أطفال المدارس؛ فان أفضل أداء يرجع إلى قراءة النصوص المشكولة، ولذا فإننا نقترح في هذا الجانب؛ أسلوب الشكل خلال التعلم "ضروري **يعوض** ضرورة تطوير {**مركز بيني يتداخل فيه التفسير**} أي اتخاذ المسار المعرفي المباشر للإعلان عن فهم المعلومة، وهكذا يصبح تشكيل الكلمات من الخصائص الفيزيائية الأساسية لامتلاك الوصول إلى السياق اللغوي الأحسن وتيسيره، إلا اننا تحصلنا على نتائج مضخمه نوعا ما. ويرجع ذلك إلى زيادة حمولة الإدراك البصري، أو زيادة المباعدة بين السطور أيضا بالتوازي الذي يعوض الاقتصاد المعرفي ولكن ينجم عنه التفاعل التفسيري.

❖ نستطيع بهذا الاستنتاج مناقشة النظريتين المتضاربتين الأساسيتين في قضيتي "مقارنة أجراها الباحثون الفسيولوجيون النفسيون على حركات العين" خلال القراءة (جاست، كاربنتر؛ 1978). وتتمثل في هل أن ترجمة المعلومة لحظية بصرية أو مؤجلة مخية. حيث يستنتج أن القراءة اللاتينية تصاغ للنمط اللحظي أما اللغة العربية فهي تتكيف لتتكامل فيها الطريقتان لاستقطاب المعلومة: و في مرحلة التعلم حيث الكتابة مشكولة يلعب النمط اللحظي دوره "أي" يدخل النشاط البصري "أما في حالة حذف الشكل في المراحل المقبلة فيجهز المسار الإدراكي المعرفي" الذي تتدخل فيه الذاكرة المخزنة (ليفي شان، 1983) وتشير إلى أن القراء يملكون لتحليل الجمل عدداً من المعلومات الموصلة لتنظيم إيقاعاتها التركيبية.

ويفسر ذلك بأن "إطالة مدة القراءة" غير المشكولة باللغة العربية هو نتيجة لإعادة تفسير الكلمة، ولذلك، من أجل فهم عبارة: يوجد برمجة مؤجلة مخية.

❖ تُتَّهَم القراءة العربية بأنها **ستينوڤرافية** مختزله، لا تهتم إلا بتفسير جزء من الأدلة اللازمة للقراءة، وبالتالي تجبر للقارئ؛ على الاستعاضة عن العلامات المفقودة بالتردد في إضافة علامات يبرمجها، حسب ما توصل إليه فكره مسبقا لكن علامات (أحرف العلة، العلامات الإملائية والنحوية) متوفرة! **إذا ليس الخطأ خطأ الكتابة إذا امتنع عن استعمالها المستخدمون.** وبعض المعارضين لشكل النصوص، رأوا أن التركيب الثنائي للعلامات المُضَافة إلى الحروف الساكنة يُضافُ طبعا وجود العلامات الفوقية والسفلية للحروف الناطقة، بأن هذا سيثقل الكتابة وبالتالي يعيق النظر؛ ما يعرقل فهم الكتابة ويبطئ القراءة.

نفترض نفس الأحرف هو الهدف أنّ الدراسات في هذا النطاق لم تؤسس وفقا لتنقيبات علمية تتماشى مع القدرات البصرية ذات الكفاءة . والهدف الوصول باللغة إلى أرقى مردود بيداغوجي.

وإذا كانت الكتابة العربية تختلف عن اللاتينية، فهذا ليس نقطة ضعف في حد ذاته، حيث أنها تقوم بوظيفتها الكاملة. التي هي بالضبط نسخ أو نقل كلامنا بوضوح ودقة ملحوظة، لكن هل طابع المعايير الخطية يعبر عن الشكل الاقتصادي، البسيط، الواضح والكامل (لخضر غزال، 1976). باللغة العربية فمع الاقتصاد التقني يزداد الجهد الفكري، و يعتمد على ذاكرة المدى البعيد وهنا تكمن الحيرة].

يقول قاسم أمين: "في اللغات الغربية نقرأ لنفهم باللغة، في حين أن العربية يجب أن يكون "مفهوما ليُقرأ". وعندما لا تكون معرفة القارئ كافية يُلجأ للشكل: وحسب علي الجارم "حقا القراءة الصحيحة أصبحت بالنسبة لنا عملاً علمياً دقيقاً، ومعقداً جداً" (لخضر غزال، 1976).

وفي مرحلة التعلم، وخلال المستوى الأول من التعليم المدرسي؛ لا تطرح المشكلة بنفس الصفة التي يعامل بها في المراحل المتعاقبة، إذ أن الكتب

مشكولة. وإجراء مسح للأحرف ترسخ تبعا للتعلم "استقرار قواعد الإعراب". ويعتمد على هذه المرحلة لتحقيق ذلك؛ وهذا هو السبب الذي أدى إلى أن المراحل المتتالية من التعلم تميزت بإلغاء "الشكل" **ويتضح من ذلك أن مركزاً عصبياً شرطياً نوعياً مبرمجاً للقراءة المكلفة بالشكل؛ يستوطن ساحة** من **ساحات المخ المعرفية يلجأ إليه فكر القارئ في النص غير المشكول**.

وفي دراستنا سلطنا الضوء على مختلف طرق ضبط الشكل على الإشراف الإدراكي الحسي الحركي البصري، فلاحظنا أن تسجيل الحركات العينية تحدد أفضل التحسينات لتسهيل الإدراك المعرفي البصري، ولقد فضلنا هذه الطريقة لتحليل عملية القراءة من خلال تقييم معايير تم الكشف عليها بالتقنية، إذا أنها من أهم الطرق التي يمكن استخدامها لتحسين نظام الشكل' في منظورنا.

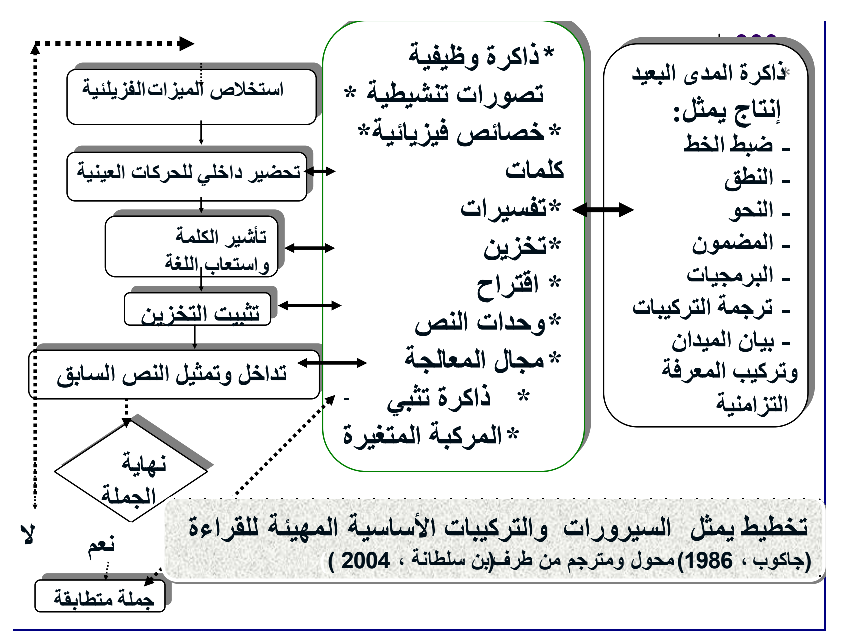
واستنادا إلى النتائج التي توصلنا إليها نؤكد على: أنّ علامات الشكل تسهل القراءة، أي الوصول إلى معجم اللغة، وهي علامات مهمة لتأشير الكلمات التي عن طريقها تستعمل الحلقة المباشرة لترجمة المعلومة دون اللجوء إلى النظام المعرفي، أي بربح الجهد الفكري المعرفي وبالمثل اقتصاد المدة، وبالتالي الحد من **الحلقة الإيابية الرجعية المترددة القرار** وهذا ينطبق على النظرية الآنية المذكورة سابقا، ولكن العيب الرئيسي لهذه الطريقة كما ذكر سابقا؛ هو إشكالية وضعية الشكل. فالمواقع المستعملة للعلامات دلائل تشير إلى أن هناك تداخلاً يؤدي في غالب الأحيان إلى التباسٍ في الفهم والحمولة للعين، واللغة العربية ستملأ وظيفتها بكتابتها بشكل اقتصادي إحداثي مكيف وفقاً للإستراتيجية البصرية... ويجب النظر في الوسيلة الكفيلة لتحقيق ذلك (هام،1975)، (بن سلطانة،عسلة 2004). ولكن إصلاحه يتطلب مدى طويلاً من الزمن "إذا قبلنا بفكرة دمج العلامات بالأحرف الصامتة" كما اقترحه بعض الباحثين؛ قد يستغرق حوالي قرن من الزمن حتى يَتَعود عليه القراء المتعلمون الجدد".

وقد انصرفت عدة دراسات تهدف إلى التصدي لهذه المشكلة بأكاديمية القاهرة، هدفها هو "إقامة مفهوم جديد للعناصر الشكلية اللازمة لوضع نمطية

للأسرة المطبعية بطريقة أكثر واقعية؛ أي إيجاد البدائل التي تستنبط من أسس قاعدية تجريبية علمية مثل التي سبق تحديدها بشكل تجريبي وهذا هدفنا. ومن بين الباحثين الذين اهتموا بوضع مشاريع لتطوير نظم إصلاحية:

تيمور (1951) من مصر، بن محمد الفراق (1952) من سوريا، لخضر غزال (1967) من المغرب، ودراسة هذا الأخير كانت أكثر الدراسات تفصيلا من بين تلك المسجلة في أكاديمية القاهرة؛ نقلتها هام (1975). وبصرف النظر عن البحوث التي تروجها أكاديمية القاهرة، هناك "مسبكة" الاكتشافات الغربية التي ابتدعت حلاً تقنياً لمشكلة تركيب الشكل وهي دار **المونوتيب** التي تمكنت من تبني نظام لطبعها الكتابة العربية المشكولة. ولكن الحل الذي اقترحه هو علاج مؤقت لمعاناة سيء فهمها؛ "لم يمارس أي تعديل بهذا النظام".

إنّ نظام لخضر يحاول الإجابة عن الأسئلة؛ حيث أعد مشروع استنساخ لمجموع الابجدية العربية بدمج علامات الشكل دون تغييرات رئيسية لجماليات هندسة اللغة (الكاليڤرافيا) المعتادة، وبعدد محدود من الحروف، وهذا النظام يشمل بالإضافة إلى الأحرف وعلامات الشكل الأرقام وعلامات التنقيط، ويمكن في نظره وضع معايير مماثلة بالتعديلات معايير اللاتينية، وبالتالي قابلة للتكيف مع العمليات والآلات المصنوعة على هذه المعايير (طريقة الاقتصادية). ولم تفلح المشاريع المذكورة في حل الإشكالية، ولكن جميع هذه التجارب المطبعية لتصحيح المشاكل القائمة لم تقترن بتجارب تقنية وسلوكية بحتة تحت الإشراف الوظيفي للآلية الحركية البصرية ودراستنا يمكن أن توضع موثوقيتها للاختبار أو صحة أي قرار، يستهدف تعديل النمط الشكلي المرتبط بالتعلم. وننضمّ **بدراستنا إلى جانب الباحثين الذين يستهدفون إيجاد الحل الصحيح؛ 'لتحسين إيديولوجي يُلَبي الطلبين ويتماشى مع الآليتين الإدراكية البصرية والمعرفية وإصلاح المنظومة الشكلية}.**



تخطيط يمثل السيرورات والتركيبات الأساسية المهيئة للقراءة
(جاكوب ، 1986) محول ومترجم من طرف (بن سلطانة ، 2004)

الخلاصة: إنّ معطيات سلوك العين أظهرت استجابة فعالة في النص المشكول. ورغم أن العينة متمرنة نوعا ما على القراءة فإنها مازالت لم تبلغ نضجها عند نهاية الدراسة الابتدائية؛ ولكي يكون الفهم جيدا يجب الاكتفاء بالشكل وتمديد أمده للسنوات المقبلة، وإلغاؤه يتوقف على دراسات تحددها التجارب، لذا يفضل تمديدها إلى المتوسط لتكييف التعلم وتحسين المر دودية البيداغوجية؛ كما أكدت دراستنا السابقة التي طبقت عليها نفس الإجراءات التجريبية عند "الطلبة الذين يزاولون الدراسة بالعربية" وتصل أعمارهم إلى 22 سنة، أن حذف الشكل لا يطلبه إلا المتمرنون على القراءة. حيث أوضحت دراسة النتائج التي تخص مدة تثبيت الكلمة، أن النتيجة مخالفة وعكسية عند الطلبة "لاحظ المنحنى" فإنّ الاستجابة تتحسّن أكثر للنص إذا كان من غير مشكل ثم إذا كان مشكل جزئي 1196240d) ثم مشكل كلي؛ حيث تم في هذه المرحلة التمكن من استيعاب معطيات اللغة وبُصِمَت في الذاكرة المخزنة كل التداخلات اللغوية. إن القارئ المتمكن لغويا يفضل تحليل المعلومات بالاتجاه نحو سيرورة الإدراك المعرفي الفكري. إذن يجب أن لا يستهان بدور الشكل في الإسهام في ترجمة المعلومة، وتأثيره على الإدراك

الاستقطابي البصري، وتبسيطه للفهم إذا قيد بتكيفه مع سلوك القدرة البصرية. كما يجب أن ينطبق هذا على كل مبتدئ في التعلم، لليونة ديداكتيك اللغة العربية. وقد تفتح هذه المنهجية آفاقا واسعة لإصلاح اللغة التي هي عماد الإعلام والثقافة، كالقيام بتجارب تمس معالجة السياق اللغوي من كل جوانبها المرتبطة بالتسجيل الكهروضوئي للآلية البصرية.

المصطلح اللسانيّ التداوليّ
قراءة في منهجيات الترجمة

فرحات بلولي
المركز الجامعي – البويرة

مقدمة: يتمثل موضوع هذه المقالة المتواضعة في محاولة قراءة جهود بعض المترجمين العرب الذين اهتموا بترجمة أهم المصادر الأجنبيّة التي تسير في فلك تيار المقاربة التداولية إلى اللغة العربيّة، ويبدو لنا أنّ هذه الحركة الترجميّة أنتجت لنا تراكما معينا يمكننا معه أن نجري قراءة في أبجديات هذه الترجمات. ومما لاشك فيه أنّ أية محاولة للترجمة في ميدان اللسانيات - التداوليّة منها أو غيرها، بل وفي كلّ الفروع العلميّة- ستصطدم بإشكاليّة المصطلح بكلّ قضاياه المطروحة على بساط النقاش، ومن أهمها قضايا التوازي في الدلالات والتوحيد الاصطلاحيّ إلى جانب التقييس وغيره من القضايا المصطلحيّة، ومن هنا يحق لنا أن نتساءل عن واقع الترجمة في هذا الميدان اللسانيّ(التداوليّة)، فهل استطاع المترجم العربيّ أن يحقق التوازي في الاصطلاحات؟ وهل حقق التوحيد الاصطلاحيّ المنشود؟ وبالتالي، هل تمكنت العربيّة من التعبير عن هذا الميدان بمصطلحاتها؟ وهل سايرت المعايير العالميّة في الترجمة؟ تلك هي التساؤلات التي سنطرحها في هذه المقالة، وسنحاول أن ندرس الموضوع تطبيقيا بالاعتماد على ترجمتي تمام حسان ومحمد يحياتن للكتابين التاليين: النص والخطاب والإجراء لروبيرت دي بوغراند ومحاضرات في اللسانيات التداولية للجيلالي دلاش.

1- المصطلح والترجمة: يعتبر النص اللسانيّ التداوليّ نوعا من أنواع الخطابات العلميّة وبالتالي يتميز بخصائصه التي يلخصها أحد الباحثين بقوله: "يمثل الخطاب العلمي أحد الأنواع الرئيسيّة في الخطاب عموما، ويتميز بخلوه من

الإيحاء وتراكم الدلالة، وطاقة الإخبار فيه مهيمنة، وهو غير قابل للاشتراك والترادف"[1] ونعتقد بدورنا أنّ هذه الخصائص لم ينفرد بها الخطاب العلميّ إلا لتوافره على عنصر مهم في بنائه وهو المصطلح فماذا نعني به؟

أ- مفهوم المصطلح: تنحدر كلمة "مصطلح" من "صلح" و"اصطلح" أي اتفق القوم، ويبدو أنّ العرب القدامى لم يستعملوا هذه المادة اللغويّة(المصطلح) إلا في فترة متأخرة نوعا ما من تطور حضارتهم العلميّة، أما اصطلاحا، فيعرفه الشريف الجرجاني بقوله:" عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما، ينقل عن موضعه الأول"[2] كما يمكن أن نعرف "المصطلح" على أنّه تلك الكلمة المستعملة في ميدان متخصص للدلالة على مفهوم واحد[*]، ويرتبط مفهوم المصطلح ارتباطا وثيقا بما يسمى بالمفهوم، وذلك متعلق أصلا بخصائص المصطلح الذي نميزه عن الكلمة العامة بالخصائص التالية:

❖- يتميز المصطلح بكونه لفظاً متفقاً عليه بين علماء الميدان الواحد، لذلك يشبهه الباحث أحمد حساني باللهجة التي نجدها لدى بعض الحرفيين والجمعيات المهنية[3].

❖- المصطلح لفظ له دلالة واحدة في تخصص معين، وتكون علاقة المصطلح والمعنى بذلك أحادية.

❖- يتميز المصطلح عن الكلمة العامة بكونه غير محدد بالسياق، بل هو مفهوم موجود سابقا يحدد مميزاته وحدوده عالم المصطلح.

❖- يندرج المصطلح داخل نظام اصطلاحي أو لغة متخصصة، ولا يكون قابلا للتعريف إلا داخل نظامه الاصطلاحيّ الأصليّ[4].

وبعد الفراغ من تحديد المصطلح، لابد من الإشارة إلى أنّ المصطلح جوهرة يشتغل بها وعليها الكثير من المتخصصين، فيضعها العلماء في الميادين المتعددة (عالم المصطلح) ثم يجمعها ويصنفها في المعاجم من يسمون بالمصطلحيين وقد يستعمل تلك المعاجم العديد من المتخصصين أيضا من بينهم الطالب والأستاذ والمترجم.

ب- **مفهوم الترجمة:** يُعرِّف المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات الترجمة على أنّها " نقل نص مكتوب من لغة مصدر إلى لغة هدف، مع الحفاظ على التكافؤ الدلالي والأسلوبي"[5] بهذا التعريف الملخص، نستنتج أنّ فعل الترجمة يستدعي منا الانتقال من لغة إلى أخرى، وذلك في النصوص المكتوبة فقط لأنّ هذا الانتقال من لغة إلى أخرى قد يحدث في الأحاديث الشفوية وهذا ما نسميه الترجمة الشفوية ووفقا لهذه التفرقة يميز الباحثون بين المترجم الذي يشتغل في ترجمة الجانب المكتوب من اللغة، والترجمان الذي يشتغل في ترجمة الجانب الشفوي منها" ولكن في آخر المطاف فإنّ ممارسة الترجمة التحريرية يرفع بكل تأكيد من نوعية الترجمة الشفوية"[6] فيوجد نوع من التكامل بين هذين النوعين من الترجمة.

ومما لاشك فيه أنّ اللغة العربيّة في أمس الحاجة إلى الترجمة، وهو ما لم يَفُت علماء العربيّة القدامى، حيث اضطلعوا بترجمة أمهات الكتب العالميّة ككليلة ودمنة ورسائل أرسطو... ويتفق الباحثون على أنّ العربيّة في العصور الأولى من الحضارة العربيّة الإسلاميّة كانت قادرة على مواجهة حاجاتها المصطلحيّة حيث وَجد المترجمون ضالتهم في بحثهم عن المقابلات الاصطلاحية لكلّ ما صادفهم من مفاهيم، لكن في العصر الحديث - مع تكاثر العلوم وتخلف العرب عن الركب الحضاريّ- أصبح المترجمون في مواجهة السيل العارم من المصطلحات التي تُدرها الحضارات الغربيّة بدون زاد يعيلهم على المواجهة، فتحولوا من مستعملي المصطلحات - التي يجمعها المصطلحيّ- أي من دور المستهلك إلى منتجين للمصطلحات فتقمصوا دور المبدع، وأصبحت مسؤولية المترجمين أكبر بكثير مما كان مطلوبا منهم[7]، حيث كان يجب أن يتوفروا على بعض الشروط فقط مثل الأمانة في نقل الأصل والانتماء للغة المنقول إليها والإلمام بالعلم ولغة العلم المنقول[8] أما الآن فعليهم أن يبدعوا المصطلحات، وهذا ما يجعل مهنة الترجمة من أصعب المهام اللغويّة.

2- واقع الترجمة اللسانيّة(التداوليّة) العربيّة: يُجمع الباحثون في ميدان اللسانيات - التداوليّة منها أو غيرها- أنّ واقع ترجمة المصطلح اللسانيّ في الوطن

العربيّ مخيبة لآمال الطامحين إلى استيعاب العربيّة لهذا العلم، فيقول الباحث أحمد حساني:" مما لاشك فيه هو أنّ مسار الترجمة في حقل اللسانيات لا يخلو من التعثر والتردد أو الإخفاق..."[9]، ويتعلق فشل الحركة الترجمية اللسانيّة العربيّة بأغلب النواحي ذات الصلة بعملية الترجمة عامة وما له علاقة بالمصطلح خاصة، ويتجلى ذلك فيما يلي:

أ- من حيث السرعة في ترجمة المصطلحات الجديدة: يعتبر الإسراع في ترجمة المؤلفات ومنها المصطلحات الجديدة أكبر عمل وقائي يمكن أن ينجزه علماء اللغة حيث يساعدنا ذلك على تفادي الكثير من الإشكالات، خاصة ما يتعلق بالتوحيد، لكن الثقافة الترجميّة العربيّة تعاني من بطء كبير في هذا المجال[10] حيث لم يُترجَم كتاب "محاضرات في اللسانيات العامة"[*]إلا بعد سبعين سنة من نشره لأول مرة[11] وهذا ما يبيّن التأخر الرهيب الذي تعاني منه الثقافة الترجميّة واللسانيّة العربيّة.

ب- من حيث جمع المصطلحات: يشكل المعجم المتخصص في ميدان اللسانيات أهم مكان تجتمع فيه المصطلحات، وتقترب من خلاله من المستعملين لكن الملاحظ أنّ المتخصصين في صناعتها وصناعة المصطلح بشكل عام في الثقافة اللسانيّة العربيّة لم يعملوا على تقديم كلّ ما يستجد في الميدان، خاصة ما يتعلق بالميادين الحديثة مثل التداوليّة، لذلك يقول الباحث أحمد حساني في المعوقات التي تعترض الباحث العربي: "... وتغييب المصطلحات الحديثة التي لها صلة ببعض الفروع اللسانية الناشئة كاللسانيات التطبيقية... واللسانيات التداولية، اللسانيات النصية لسانيات الملفوظ، لسانيات المدونة"[12] وهذا ما يعني أنّ المصطلحيّ العربيّ قد قصّر في جمع ما هو موجود لأنّ الكتب (وبالتالي المصطلحات) المترجمة في ميدان التداوليّة عديدة، وما على المصطلحيّ إلا البحث عنها.

ج- من حيث تنميط أو تقييس المصطلحات: التنميط أو التقييس هي محاولة تنسيق الترجمة بحيث نترجم سابقة ما أو لاحقة ما بمقابل عربيّ واحد، كأن نترجم اللاحقة (logie) بكلمة "علم"، فأينما استعملها المترجم وجب أن يتقيد بهذه

الترجمة، وهو ما لا يحدث في الترجمات العربيّة، ويقول في ذلك الباحث الطاهر ميلة:" غير أن عملية التنميط الخاصة بالعلوم التي تحتوي مصطلحاتها على عدد من السوابق واللواحق، لم تتم بالصورة التي عليها مقابلاتها في اللغات الأوربية"[13] وهذه الإشكالية تحيلنا إلى إشكالية أخرى أكثر عمقا وخطورة وهي إشكالية عدم التوحيد.

د- **من حيث توحيد المصطلحات:** التوحيد المصطلحيّ اصطلاحا هو ذلك العمل الدؤوب الذي يقوم به المتخصصون، هيئات كانوا أو أفراداً من أجل استعمال المصطلح نفسه للدلالة على المعنى أو المفهوم الواحد، وهذا لتفادي تعدد المسميات أو الترادف، وعلى شاكلة ما سبق ذكره، فإن الثقافة الترجميّة العربيّة في ميدان اللسانيات لم تحترم هذا المسعى المنشود في ميدان المصطلح والترجمة، فلا يزال الباحثون حتى الآن مختلفين في ترجمة تسمية العلم في حد ذاته من علم اللغة والألسنية واللسانيات....

هـ- **من حيث نشر وتوزيع المصطلحات:** يلاحظ العديد من المتخصصين[*] أن هناك بعض الجهود الرامية إلى جمع ووضع المعاجم المتخصصة في اللسانيات مثل ما يحدث في مكتب تنسيق التعريب، وحتى من قبل بعض الباحثين الأفراد، لكن لا يخفى على أحد أنّ تلك الجهود لا تجد طريقها إلى المستعملين (طلبة وأساتذة ومترجمين).

وانطلاقا من إشكالية النشر والتوزيع، هناك من يجزم بأنّ اللغة العربيّة لا تعاني البتة من نقص المصطلحات، بل هناك تخمة مصطلحيّة لم تصل فقط إلى المستعملين[14]، لذلك يجب إيجاد استراتجية عربيّة لنفض الغبار عن المصطلحات المترجمة.

وفي الأخير، نلاحظ أنّ خطاب الأزمة هو الطاغي فيما يتعلق بترجمة المصطلح اللسانيّ بشكل عام والتداوليّ بشكل خاص، وذلك لأسباب وعوامل متعددة والأكيد " أنّ مشكلة المصطلحات اللسانيّة نتيجة حتمية لحركة الترجمة و(النقد) والتأليف التي شهدها البحث اللساني عند العرب"[15] فكلّ عمل ترجميّ يقع في

مزالق معينة وما على الباحثين إلا إبداء الرأي والنقد للرفع من مستوى الترجمة العربيّة.

3- تحليل مقارن لمجموعة من المدوّنات: سنعتمد في هذه النقطة الأخيرة من البحث على ملاحظة المدونتيْن المذكورتيْن في المقدمة وتحليلهما، واعتمدنا في ذلك على استخراج المصطلحات المشتركة بين ملحقي الكتابين♦ - وهي حسب تقديرنا واحد وعشرون(21) مصطلحا - ثم تحليل مظاهر الاضطراب المصطلحيّ، ويكون ذلك بالاستناد إلى المعايير المتعارف عليها في ترجمة المصطلحات، واخترنا تحليل هذه المدوّنة انطلاقا من ثلاثة معايير، هي تضخيم المصطلحات وتكثيفها، وفي الأخير، سنتحدث عن قضية التوحيد في المدونتيْن.

أ- تضخيم المصطلحات: تقتضي الأعراف أن تتم ترجمة المصطلحات من لغة إلى أخرى باحترام جانب توازي الأشكال، فإن كان المصطلح في اللغة الأجنبيّة مركبا من كلمتين فيستحسن أن تكون الترجمة موافقة لهذا المخطط، وإن تعدت ذلك، كأن تأتي بمصطلح من ثلاث كلمات أو أكثر من ذلك أصبحت تلك الترجمة أمام إشكالية التضخيم، وهو الأمر الذي لاحظناه في المدوّنة المدروسة ففي كتاب "محاضرات في اللسانيات التداوليّة" نجد الأمثلة التالية:

المصطلح الأجنبيّ	présupposition	sémantique	sens
المقابل العربيّ	افتراض مسبق	علم الدلالة	المعنى المحصل

نلاحظ أنّ المصطلحات الثلاثة كلّها فيها تضخيم حيث كان المصطلح الأجنبيّ يُعبر عن المفهوم بمصطلح مفرد، وعندما نُقل إلى العربيّة أصبح مصطلحا مركبا، ويُلاحظ أيضا أنَّ الانتقال مثلا من الفرنسيّة إلى الانجليزيّة لا يؤدي إلى هذا التضخيم، بل يتحقق التوازي بكل المعايير، ولذلك نرى أنّ الأمر يستدعي النظر والتمحيص علما أنَّ المدوّنة التي درسناها في هذا الكتاب تتوفر على عدد آخر من هذه النماذج ك"علم التراكيب"، "المعنى المقدر"...

ونجد الظاهرة نفسها في كتاب "النص والخطاب والإجراء"، وهو ما نتبيّنه في الجدول التالي:

المصطلح الأجنبيّ	présupposition	sémantique	langue
المقابل العربيّ	إشارة لأمر ما /افتراض	علم الدلالة	نظام اللغة

فرغم أنّ الانتقال حصل بين الانجليزيّة - وليس الفرنسيّة- والعربيّة فإنّ الإشكال نفسه قد حصل، إضافة إلى ذلك. نلاحظ وجود المصطلحات نفسها بين الكتاب السابق وهذا الكتاب، وهو ما يثبت أنّ الأمر مستعص على العوام وليس على مترجم بعينه.

ب- تكثيف المصطلحات: يمكن تعريف التكثيف في ترجمة المصطلحات بأنّه ذلك الإجراء الذي يقتصد بموجبه المترجم من عدد الألفاظ التي يتركب منها المصطلح، وهذا العمل من حيث المبدأ لا يُخل بالعمل الترجميّ، ولكن قد يحدث خللا إذا ما لم تُنقل كل الحمولة الدلاليّة التي يُعبر عنها المصطلح في اللغة الأصليّة، والملاحظ أنّ المدوّنة التي درسناها لا تحتوي على أمثلة كثيرة من هذا الإجراء*، ففي كتاب "محاضرات في اللسانيات التداوليّة" وجدنا مثلا مصطلح "فعل كلامي" الذي يقابل المصطلح الفرنسيّ "act de parole" فاقتصدَ المترجم الوحدة " de "، ونرى أنّ هذا الاقتصاد ناجح لأنّه لم ينقص من الحمولة الدلاليّة، كما نجد في الكتاب الثاني الذي نحن بصدد دراسته "النص والخطاب والإجراء" مثالا لتكثيف المصطلح، وهو ما يظهر في الجدول السابق حيث ترجم "présupposition " ب "افتراض"، واعتقد أنّ التكثيف هنا غير ناجح لأنه ألغى معنى "pré" وهي سابقة تدل على مفهوم السبق والقبلية، وهذا ما له علاقة بالتنميط في المصطلحات وهو ما لم يحصل في العربيّة.

ج: التوحيد المصطلحيّ: يعتبر التوحيد المصطلحيّ أهم وسيلة لتسهيل التواصل بين المتخصصين، وهذا ما يجب أن تصل إليه اللغة العربية إن أرادت أن تتحكم في العلوم ومنها اللسانيات والتداوليّة بشكل خاص، لكن استقراء ملاحق الكتابين يبرز لنا اختلافا في المصطلحات على النحو التالي:

كتاب "محاضرات في اللسانيات التداوليّة"	كتاب "النص والخطاب والإجراء"
ملكة تبلغية	مقدرة اتصالية
ملكة	مقدرة
المعنى المحصل	المعاني
المعنى المقدر	إفادة ل...
المقام	الموقف
أفعال الكلام	عمليات التكلم
تركيبي	نسقي
علم التركيب	نحو
فعل إنشائي	عبارة أدائية

وبملاحظة هذا الجدول، نستنتج أنّ طريق التوحيد المصطلحيّ مازال بعيدا لأنّ عدد المصطلحات المختلف فيها بين المترجميْن كبير يصل إلى تسعة (09) مصطلحات (من بين 21 مصطلحا)، وهو ما يقارب الخمسين بالمائة (42.85%)، وهي نسبة هامة تدعونا للقلق وإعادة النظر في إستراتيجية الترجمة في هذا الميدان الجديد.

ومن جانب آخر، فإن قضية عدم التوحيد لا تختص بالاختلاف بين مترجم وآخر فقط كما تبيَّن من خلال ما سلف، بل يتعداه إلى عدم التوحيد في ملحق المُتَرْجِم الواحد، ففي كتاب محاضرات في اللسانيات التداوليّة، نجد المترجم يقترح "لغة" أو"لسان" كترجمة ل" langue "، وكذلك مترجم كتاب "النص والخطاب والإجراء" حيث يقترح "أداء كلام" و"كلام" كمقابل ل" parole" ... وهذا ما يبيّن لنا مدى اضطراب المترجمين في اعتماد المصطلحات.

غير أنّنا نلاحظ من خلال الترجمات الواردة في الجدول أنّ هناك محاولة للتنميط من قِبل المترجمين، حيث اعتمد المترجم محمد يحياتن مصطلح "ملكة" في ترجمته للمصطلح الأول - من الجدول- والمصطلح الثاني، كما تقيد تمام حسان

بالمبدأ نفسه في ترجمة المصطلحيْن الأوليْن من الجدول السالف لكن لم يحترم هذا المبدأ في ترجمة المصطلحيْن، "**عمليات** التكلم" (speech act) و"**عبارة** أدائية"(performative)، لأنّ "العبارة الأدائية" نوع من أنواع "عمليات التكلم" لذلك كان على تمام حسان أن يحتفظ بالجزء الأول من المصطلح ألا وهو "عملية" ثم يضيف إليه كلمة "أداء" في المصطلح الثاني للدلالة على النوع وهو ما لم يقم به وعلى عكس ذلك، نجد المترجم محمد يحياتن ترجم المصطلح الأول (speech act) "**أفعال** كلام" والثاني (performative) "**فعل** إنشائي" فاحتفظ بكلمة "فعل" في كلا المصطلحيْن، وهو ما يُبرز العلاقة بينهما بشكل جلي وبالتالي يحقق التنميط المنشود.

خاتمة: نستنتج في آخر هذه القراءة الأولية لحالة المصطلح اللسانيّ التداوليّ أن مصاعب الترجمة اللسانيّة كثيرة، منها ما هو متعلق بمنهجيات ترجمة المصطلح، وهذا ما يجعل تدخل القائمين على اللغة العربية أكثر من واجب، وفي هذا الصدد، نعتقد أنّ الحل هو تكثيف الهيئات التي تقوم على ترجمة الكتب حيث يجب تأسيس فِرق كثيرة للقيام بمهام رصد كلّ جديد في العلوم بشكل عام والعلوم اللسانيّة التداوليّة بشكل خاص، وترجمتها ونشرها على نطاق واسع ما يدخر جهد الأفراد، ويقطع الطريق أمام التشرذم والتشتت المصطلحي الذي تعاني منه لغة الضاد.

الهوامش:

1- نعمان بوقرة: "المصطلح اللساني النصي (قراءة سياقية تأصيلية)"، في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح"19-20 مايو 2002م، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ص236.

2- الشريف الجرجاني عن بوعناني سعاد آمنة: "بين المفهوم والمصطلح (المصطلح اللساني نموذجا)"، المصطلح، العدد 01، 2002م، مخبر "تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية"، جامعة تلمسان، ص224.

*- يبدو لي أنّ وضع مصطلح واحد لمفهوم واحد في التخصص الواحد في اللغة العربيّة لم يتحقق في أغلب التخصصات، فعادة ما نلاحظ الترادف بين المصطلحات في العديد من الميادين.

3- أحمد حساني: "المصطلح في الثقافة اللسانية المعاصرة" في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح"، 19-20 مايو 2002 ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ص41.

4- محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة، 1993، دار غريب، ص12.

5- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مكتب تنسيق التعريب)، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، ط 2، الدار البيضاء (المغرب)، 2002م، مادة ترجمة.

6- Hellal Yamina, initiation a l'interprétation, office des publications universitaires Alger,1995, p 04.

7- سعيدة بليردوم: "المترجم العربي والمصطلح" في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح" 19-20 مايو 2002 منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ص 167.

8- شعيب مقنونيف: "حول واقع الترجمة وثقافة المترجم"، المصطلح، العدد 01، 2002م، مخبر "تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية "، جامعة تلمسان، ص196.

9- أحمد حساني: "المصطلح في الثقافة اللسانية المعاصرة" في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح"، 19-20 مايو 2002، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة ص33.

10- صالح بلعيد، مقالات لغوية، دار هومة، 2004، الجزائر، ص 268.

*- رغم أهمية هذا الكتاب ومركزيته في البحث اللسانيّ.

11- عبد السلام المسدي، ما وراء اللغة (بحث في الخلفيات المعرفية)، تونس، مؤسسة عبد الكريم للنشر والتوزيع، ص 10.

12- أحمد حساني: "المصطلح في الثقافة اللسانية المعاصرة"، ص 39.

13- الطاهر ميلة: "قراءة في موضوع المصطلحات العلمية العربية في ضوء معطيات علم المصطلح" في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح"، 19-20 مايو 2002، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، ص58.

*- ومنهم الباحث الطاهر ميلة المذكور في مقاله السالف.

14- صالح بلعيد، مقالات لغوية، ص 265.

15- سليمة بونعيجة راشدي: "علم المصطلح وإشكالية الاصطلاح اللساني" في أعمال ملتقى "اللغة العربية والمصطلح" 19-20 مايو 2002 ، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة ص147.

♦- وهما:

- روبيرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر. تمام حسان، القاهرة، 1997م، عالم الكتب.

- الجيلالي دلاش، محاضرات في اللسانيات التداولية، تر. محمد يحياتن، الجزائر، 1992، ديوان المطبوعات الجامعية.

*- لكن ارتأيت أن أقدمها على قلتها لكون المدوّنة التي اشتغلنا عليها صغيرة أيضا لمتطلبات هذا البحث، ولكن لو وسّعنا المدوّنة ستبرز الظاهرة ربما بشكل أكبر.

دراسة تداولية لأفعال التهكم في القرآن الكريم

د. بوقرومة حكيمة
جامعة المسيلة

يستطيع المتكلم أن يعبر عن قصده وفق شكل اللغة الدلالي مباشرة بما يتطابق مع معنى الخطاب ظاهريا، وقد يعدل عن ذلك فيلمح بالقصد عبر مفهوم الخطاب المناسب للسياق، لينتج عنه دلالة يستلزمها الخطاب، ويفهمها المتلقي وهذا يؤدي إلى نتيجة مهمة، وهي مركزية السياق في منح الخطاب دلالته للتعبير عن القصد[1]، وهذا يعني أن للخطاب معنى مباشراً له قوة إنجازية حرفية تدل عليه ألفاظه حسب ما تم التواضع عليه في اللغة، ومعنى غير مباشر يفهم من سياق الكلام، «فلم يعد الإخبار هو القصد الوحيد عند المرسل، وإن عددناه واحدا من مقاصده، فليس القصد الرئيس، إذا يختبئ وراءه قصد آخر اختار المرسل الاستراتيجية التلميحية للدلالة علية، وهو إما الرفض أو التهكم، ولذلك لم يستعمل المرسل صيغة الخطاب المباشر»[2].

إن المتكلم يستعمل تقنية التهكم باعتبارها إحدى الاستراتيجيات غير المباشرة، وهي تستلزم قصدا غير ما يدل عليه الخطاب بمعناه الحرفي، ويعني عند علماء البيان «إخراج الكلام على ضد مقتضى الحال استهزاء بالمخاطب»[3]، ويرد التهكم على أوجه عدة، كورود لفظ الوعيد بلفظ الوعد، وصيغة المدح المقصود منها الذم، واستعمال (قد) قبل المضارع دلالة على التقليل، رغم قدرة المتكلم على تنفيذ مقتضى خطابه بطريقة عادية، وقد يرد المضارع مع (ربما)، بالإضافة إلى إخراج صفة المدح لا على مخرج الاستحقاق، بل على مخرج التهكم والاستهزاء بحال المرسل إليه تمردا واستنكارا، رغم أنه أهل للمدح، إلا أن المقصود هو الضد تماما.

وقد أشار "الزركشي" في كتاب" البرهان في علوم القرآن" إلى آلية التهكم كخطاب يحفل به النص القرآني، وعرفه بقوله: «هو الاستهزاء بالمخاطب، مأخوذ من تهكم البئر، إذا تهدمت»[4].

ومن ألفاظ التهكم التي يشتهر بها القرآن الكريم استخدامه لكلمة (نُزُل) في غير موضعها كقوله تعالى: [**وَأَمَّا إِنْ كَانَ مِنَ الْمُكَذِّبِينَ الضَّالِّينَ، فَنُزُلٌ مِنْ حَمِيمٍ، وَتَصْلِيَةُ جَحِيمٍ**] [5]، وقوله: [**هَذَا نُزُلُهُمْ يَوْمَ الدِّينِ**][6]، كما جاءت هذه اللفظة في آية أخرى في قوله تعالى:[**أَفَحَسِبَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنْ يَتَّخِذُوا عِبَادِي مِنْ دُونِي أَوْلِيَاءَ إِنَّا أَعْتَدْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ نُزُلًا**] [7]، فقد تواترت لفظة (نزل) في آيات عدة من القرآن الكريم، وجاءت دائما مقترنة بمأوى الكفار يوم الآخرة، تحمل تهكما وسخرية مريرة، ذلك أن النزل لغة: «هو الذي يقدم للنازل تكرمة له قبل حضور الضيافة» [8].

ففي هذه الآيات موضع تهكمي يتمثل في جعل نار جهنم مأوى ونزلا للكافرين، «ويا له من نزل مهيأ للاستقبال، لا يحتاج إلى جهد ولا انتظار فهو حاضر ينتظر النزلاء الكفار!»[9]، ومن ثم سيفهم المتلقي قصد المتكلم في خطابه التهكمي رغم كونه غير مباشر،ذلك أن موضع الكفار في نار جهنم يتناقض مع ما يقدم للنازل من حسن الضيافة، فجاءت الآيات بطريقة ساخرة مّرة، وقد استعملها السياق القرآني بقصد مضاد لمعناها تماما،«فالتعبير بها عن القصد لا يحتمل معاني متفاوتة بتفاوت السياقات أو تعددها، فمعناها ثابت في تمثيل قصد المرسل»[10].

إن تهكم واستهزاء القرآن بالكفار نجده يتسع أكثر ليعبر بدقة عن خسرانهم وضلالهم الذي قادهم إلى حالتهم تلك، ومن أمثلة ذلك حديثه عن أصحاب الشمال في قوله: [**وَأَصْحَابُ الشِّمَالِ مَا أَصْحَابُ الشِّمَالِ، فِي سَمُومٍ وَحَمِيمٍ، وَظِلٍّ مِنْ يَحْمُومٍ، لَا بَارِدٍ وَلَا كَرِيمٍ**] [11]، فالهواء ساخن يشوي الأجسام، والماء شديد الحرارة، وهناك ظل ولكنه من يحموم، «ظل الدخان اللافح الخانق... إنه ظل

للسخرية والتهكم» [12]، فهذا الظل ساخن لا روح فيه ولا برد، ولا يمنح الراحة لمن استظل به.

فالمعروف أن الظل من شأنه الاسترواح، وقد نفي هنا، وذلك لأنهم لا يستحقون الظل الكريم[13]، ففي الآية وصف دقيق ساخر لحالة الكفار في نار جهنم وارتياحهم فيها – على حد تعبير القرآن المتهكم- كما ورد في قوله تعالى :**﴿وَقُلِ الحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا﴾**[14].

إن التعبير القرآني بلفظ "أعتدنا"،«يلقى ظل السرعة والتهيؤ والاستعداد والأخذ المباشر إلى النار المعدة المهيأة للاستقبال» [15]، وهي نار ذات سرادق محيطة بالظالمين، فإن استغاثوا من الحريق و الظمأ، أغيثوا بماء كالمهل يشوي الوجوه والمهل قال عنه ابن عباس: «ماء غليظ مثل دردي الزيت، و قال مجاهد : هو كالدم و القيح، و قال عكرمة : هو الشيء الذي انتهى حره، و قال آخرون : كل شيء أذيب، قال الضحاك: ماء جهنم أسود»[16]، و رغم اختلاف التفاسير حول كلمة "المهل"،إلا أنها تتفق حول مفهوم جوهري واحد هو كونه ماء نتناً غليظاً وحاراً ولهذا قال « يشوي الوجوه»، إنه تهكم مرير، فبئس هذا الشراب الذي يغاث به أولئك الناس، ويا سوء النار مكانا للاتكاء والارتفاق، فما هم هنالك للاتكاء والارتفاق، إنما هم للنصب والاشتواء، إنها مقابلة مع ارتقاء المؤمنين في الجنة [17].

استعملت في الآية ملفوظات تهكمية، رجحت اللجوء إلى المعنى المضاد تماما،وهذا ما أشار إليه (سبربر و ولسون) [18]، إذ اعتبرا أن التهكم لا يدخل ضمن المعاني المجازة للملفوظ الواحد، في حين لا يمكن أن يتولد من التهكم إلا قصد واحد مضاد، ومن هنا يعتبران المعنى المضاد هو المعنى البديل.

فقد عبر القرآن الكريم بأسلوب ساخر عن حالة الكفار في نار جهنم التي تشوي وجوههم وأجسامهم ولا يجدون إلا ماء مغليا يشربونه، ليعبر عن حالة

التناقض التي وصفها بالارتفاق والاتكاء، تهكما منهم كما كانوا يسخرون من آيات الله في الدنيا، وأن ارتباط المتكلم بالملفوظ وظيفة سياقية، ولم يكن صعبا علينا أن نفهم المعنى المضاد الذي يرمي القرآن إلى بيانه.

إن الكثير من الآيات القرآنية قد تضمنت صورا تهكمية متنوعة، وتتوجه في عمومها إلى الطبقة الكافرة من الناس، وأمثلتها كثيرة ومتنوعة بتنوع السياق الذي ترد فيه، كما جاء في قوله تعالى: ا**ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ العَزِيزُ الكَرِيمُ**ا [19]، فبالعودة إلى "أسباب النزول"، يتبين لنا الهدف من الصيغة التهكمية في الآية، فهي خطاب لأبي جهل لما قال: «أيوعدني محمد والله لأنا أعز من بين جبليها»[20]، فأنزل الله تعالى هذه الآية، فقد أخرج الأموي في مغازيه عن عكرمة قال لقي رسول الله ﷺ أبا جهل، فقال: إن الله أمرني أن أقول لك: «أولى لك فأولى ثم أولى لك فأولى»[21] قال: فنزع ثوبه من يده، فقال: ما تستطيع لي أنت ولا صاحبك من شيء، لقد علمت أني أمنع بطحاء وأنا العزيز الكريم، فقتله الله يوم بدر وأذله وعيره بكلمته فنزلت الآية [22]، ومعنى ذلك قولوا له هذا على وجه التهكم والتوبيخ، وقال الضحاك: أي ليست بعزيز ولا كريم [23].

فالتهكم واضح في الحديث عن العزيز الكريم في غير موضع العزة ولا الكرامة، وينتمي إلى صنف التهكم الترديدي الذي يرتبط فيه الخطاب بخطاب سابق [24]، إذ جاءت الآية ردا على خطاب أبي جهل لما قال للرسولﷺ: أنا العزيز الكريم، فأعيد لفظه من قبل الله سبحانه وتعالى على سبيل الذكر، أو بترديد الملفوظ، «وليست خطابات مبتدعة ابتداء، فهي نتاج لاستلزام قصد خفي، أو اعتراض عليه أو غيره» [25]، وقد يستعمل التنغيم في مثل هذه الحالة، وخاصة في الخطاب الشفهي، حيث يتخذ كآلية من الآليات التي تستدعي الاستعانة ببعض العلامات، لتوضيح قصد المتكلم عند إنتاج خطابه لتوضح قصده التهكمي، إذ يفهم من هذه الآية أكثر من قصد، مما لا يفهم بالخطاب المباشر، ولهذا يثير هذا الخطاب انتباه المتلقي منذ البداية، وقد استعملت إحدى أدوات التوكيد (إنك)

ونودي بالاسم الذي لا يستحقه، (فالعزيز والكريم) من أسماء الله وحده، بهذا التضاد حدث تبادل بين الموقعين الوظيفيين، إشارة إلى ضلال المنادى، وإلى سلطة المرسل التي يلمح إليها ويلوح بها في ثنايا هذا الخطاب التهكمي[26]

لقد ساهمت معرفة "أسباب النزول" في تحديد الإطار الواقعي الذي نزلت فيه الآية، والذي أمكن من فهمها وكشف الغموض الذي يحيطها، ولهذا قال الشاطبي: «معرفة أسباب التنزيل لازمة لمن أراد علم القرآن»، فعلم القرآن نعني به المعرفة الكاملة، وإدراك ما ترمي إليه الآيات، و لن يتم ذلك إلا بالتعرف على الأسباب، ويقول ابن تميمة: «معرفة أسباب النزول تعين على فهم الآية، فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب»[27].

وحين نعود إلى "أسباب النزول" ونعرف الظروف المحيطة بالآية، يزول ذلك الغموض الذي جعلنا نتساءل: لماذا وردت الآية على هذه الصيغة؟ ومن هو هذا الشخص الذي يخاطبه الله؟، فيقول له: إنك عزيز كريم، فنفهم من ثم المعاني الدقيقة التي احتوتها هذه الآية، التي تبدو في حقيقتها تهكما مريرا، وهذا ما جعل نصوص القرآن الكريم موافقة لمقتضيات الأحوال، وتلبي مطالب الناس وحاجاتهم وهذا لون من ألوان الخطاب الذي يمثل قمة البلاغة المعجزة في كتاب الله، لنصل في النهاية إلى أن هذه الآيات جاءت في ظروف مناسبة وملائمة، ما يكشف الغموض ويؤدي إلى التعرف على الدلالات المقصودة.

وهكذا فإن الجهل بالمناسبة في مثل هذه الآيات يصعب معه الإدراك لأغراض النصوص، ويحملها في أغلب الأحيان إلى غير مقصدها، ولن يتحقق لنا هذا ما لم نكن على إلمام بخلفية التنزيل، فالكيفية التي تساهم بها "أسباب النزول" في فهم الآيات تحقق فاعليتها، ما يجعلها سندا قويا في توجيه النص إلى ما يفي بالغرض ويحقق الهدف، وإن إهمالها يجعل العملية التفسيرية للقرآن مشوبة بالغموض.

فـ "أسباب النزول" تساهم في معرفة وجه الحكمة الباعثة على التشريع وتخصص الحكم بالسبب، وتدفع توهم الحصر فيما ظاهره الحصر، وتعين على معرفة اسم من نزلت فيه الآية، وتوضح المبهم، ذلك أنه لا شيء في الآية السابقة

يشير إلى أن أبا جهل هو الذي نزلت بشأنه الآية، إلا معرفة "أسباب النزول"، ففهم المقاصد هنا لا يتوقف على معرفة الدلالات اللفظية.

وثل هذا التهكم واضح في قوله تعالى: ﴿**سَوَاءٌ مِنْكُمْ مَنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَنْ جَهَرَ بِهِ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ، لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ...**﴾[28]، فعلم الله محيط بجميع المخلوقات، سواء من أسر قوله أو جهر به، فهو يسمعه ويعلمه، وسواء كان مختفيا في ظلام الليل أو ماشيا في ضياء النهار، فالله يعلم ذلك على السواء، و«على تفسير "المعقبات" بالحرس حول السلطان يحفظونه بزعمه من أمر الله، وهو تهكم، فإنه لا يحفظه من أمر الله شيء إذا جاءه» [29].

فالسياق يخلو من كل الآليات والأدوات التي قد يستعملها المتكلم للتعبير عن قصده التهكمي، وهذا نتيجة وجود ما يملأ هذا الفراغ، وهو علم المتلقي أن هذه المعقبات مهما كانت، فإنها لا يمكن أن تحفظ الإنسان من أمر الله، ومن هنا يتأسس الاختيار بين التأويل الحرفي، أو التأويل التهكمي على معلومات الملفوظة الخارجية[30]، وهي المعرفة السياقية التي تدل على قدرة الله وحده على الحفظ وتكفله بذلك، فالله يتحدث عن المعقبات التي تحفظ الإنسان من أمره، وذلك تلميح إلى التهكم بهذا الإنسان الذي يعتقد أنه بإمكانه أن يحفظ من غير الله فعبرت بالسمة الأدنى التي استلزمت بيان السمة العليا.

ومن بين الأوجه التي ترد عليها تقنية التهكم أن يرد الفعل المضارع مع (ربما)، وأن تسبقه (قد) للدلالة على التقليل رغم قدرة المرسل على تنفيذ مقتضى خطابه، وهذا ما يتضح في قوله تعالى: ﴿**قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنْكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلَا يَأْتُونَ الْبَأْسَ إِلَّا قَلِيلًا**﴾[31].

فالآية تقرر علم الله المؤكد بالمعوقين الذي يسعون إلى خذلان الجماعة المسلمة، فيدعون إخوانهم إلى القعود، و«لا يأتون البأس إلا قليلا»، فلا يشهدون الجهاد، وذلك يعلمه الله، رغم استخدام (قد) قبل المضارع، ولكنها لا تدل على التقليل وإنما على التحقيق كما لو ارتبطت بالماضي، وإنما جاءت بهذه الصيغة دلالة على السخرية والتهكم من أولئك القاعدين الذين يظنون أن الله لا يعلم قعودهم.

ويستمر السياق القرآني في رسم سماتهم، «أشحة عليكم فإذا جاء الخوف رأيتهم ينظرون إليك تدور أعينهم كالذي يغشى عليه من الموت فإذا ذهب الخوف سلقوكم بألسنة حداد أشحة على الخير أولئك لم يؤمنوا فأحبط الله أعمالهم وكان ذلك على الله يسيرا»[32]، فهؤلاء نفوسهم أشحة على المسلمين وأشحة على جهودهم و أموالهم، فقد صورهم القرآن على «صورة شاخصة، واضحة الملامح متحركة الجوارح، وهي في الوقت ذاته مضحكة،تثير سخرية من هذا الصنف الجبان، الذي تنطق أوصاله وجوارحه في لحظة الخوف بالجبن المرتعش الخوار»[33] وأشد إثارة للسخرية، صورتهم بعد أن يذهب الخوف ويجيء الأمن: «فإذا ذهب الخوف سلقوكم بألسنة حداد»، «فخرجوا من الحجور وارتفعت أصواتهم بعد الارتعاش، وانتفخت أوداجهم بالعظمة، ونفشوا بعد الانزواء، وادعوا في غير حياء ما شاء لهم الادعاء، من البلاء في القتال والفضل في الأعمال، والشجاعة والاستبسال» [34]، فهم أشحة على الخير، لا يبذلون لأجله أنفسهم وأموالهم، ومع ذلك فألسنتهم طويلة.

وقد جاءت (قد) بعد المضارع في هذا المقام دلالة على السخرية، وأفادت التحقيق لأن الله يعلم الجهر وما يخفى، لقوله تعالى: [**يَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ**] [35]، أي أن الله لا تخفى عليه خافية، فقصده واضح في هذا الخطاب التهكمي منذ البداية وثابت في كل الخطابات، وقد عبرت الآيات عن موقف القاعدين ووصفت الأحداث المحيطة بكل أطراف الخطاب، والآيات نقد تهكمي لأفعال القاعدين، أي أنه سخرية، ويظهر ذلك خاصة في الآية الثانية التي تصف هؤلاء بالجبن، وهم على صورة مضحكة مثيرة للسخرية، التي هي شكل من أشكال النقد التهكمي الذي يهدف إلى السخرية من أصناف معينين من الناس، لما يمتازون به من صفات ذميمة.

إن الاستعمال الأعم في آلية التهكم هو أن يقول المرسل شيئا إيجابيا ليبلغ به حكمه أو قصده السلبي، وبشكل أقل تعميما قد يقول شيئا سلبيا ليبلغ به حكمه

أو قصده الإيجابي [36]، وآيات القرآن الكريم تحفل بهذه الآلية التي تورد الخطاب بمعناه المضاد، كما في قوله تعالى: ﴿**بَشِّرِ الْمُنَافِقِينَ بِأَنَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا، الَّذِينَ يَتَّخِذُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَيَبْتَغُونَ عِنْدَهُمُ الْعِزَّةَ فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا**﴾ [37].

فالآية حملة على المنافقين، تبدأ بتهكم واضح في استعمال كلمة "بشر" بدلا من كلمة "أنذر"، فالأمر يتعلق بالعذاب، وبالتالي فهو مرتبط بالإنذار والوعيد وليس بالبشرى، فقد جعل العذاب الأليم الذي ينتظر المنافقين بشارة، وسبب ذلك العذاب هو ولاية المنافقين للكافرين من دون المؤمنين، وسوء ظنهم بالله،الذي هو مصدر العزة و القوة، فقد استعملت ملفوظات التهكم في هذه الآيات لتدل على معناها المضاد، و سخرية من مصير المنافقين الذين يظنون أنهم يحسنون صنعا ولذلك استعمل لفظ البشارة كبديل عن لفظ الإنذار، وإن تأويل ذلك لن يستنفذ وقتا لمعرفة المعنى المقصود، إذا يجري التأويل بالسرعة نفسها التي يجري بها مع معنى الخطاب الحرفي، فما من شك أن العذاب الأليم الذي سوف يلحق بالمنافقين في الآخرة ليس من المبشرات أبدا.

يمكن أن نصل في الأخير إلى أن الخطاب القرآني يتجاوز في كثير من الأحيان الصيغة التصريحية، فيلجأ إلى التلميح في سياق الإشارة إلى إمكانية مخالفة ظاهر اللفظ لمراد المتكلم، وقد ارتبط الوضع بالقصد في أسلوب القرآن الكريم، وكثرت هذه الصيغ التي تخرج عن حقيقتها وتتجاوز ظاهرها إلى مقاصد أخرى يرمي القرآن إلى تحقيقها، مراعاة للتأدب أحيانا، وفي أحيان أخرى سخرية وتهكما من ضلال أولئك الذين لم يستجيبوا لأمر الله وقد اختلفت هذه الاستراتيجيات والصيغ باختلاف أحوال المتلقين التي نتجت عن اختلاف قصد المتكلم، وتربط بين التغيرين مقصديه الإفهام واستجابة التلقي، ولا يمكن فهم مقاصد القرآن دون اللجوء إلى كشف القرائن والسياقات النصية التي ارتبط بها المقام لكشف المعنى المضاد، وهذه القرائن تؤدي وظيفة المرشد للتعامل مع هذه النوع من الخطاب.

الهوامش:

1-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، ص367.

2-م ن، ص 368.

3-يحيى بن حمزة العلوي، كتاب الطراز، مراجعة وضبط وتدقيق: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ / 1995 م، ص 476.

4-بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، البرهان في علوم القرآن ج2، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط2، 1391هـ / 1972م، ص231.

5-سورة الواقعة، الآيات: 92-94.

6-سورة الواقعة، الآية56.

7-سورة الكهف، الآية 102.

8-الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص232.

9-سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد 4، دار الشروق، القاهرة، ط34، 1425هـ /2004 ص2295.

10-عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ص 416.

11-سورة الواقعة، الآيات: 41-44.

12-سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد 6، ص 3465.

13-ينظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج 2، ص 233 .

14-سورة الكهف، الآية 29.

15-سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد 4، ص 2269.

16-ينظر: الحافظ أبو إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، ج3، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1423هـ/2002م، ص 1771.

17-ينظر: سيد قطب، مشاهد القيامة في القرآن، دار المعارف، مصر،1386هـ/ 1966م ص161.

18-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص417، نقلا عن:

Sperber Dan and Wilson Deirder, Irony and the use mention distinction, in seal, in peter cole, radical pragmatics, academis press, PP: 295-318.

19-سورة الدخان، الآية49.

20-أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري، كتاب أسباب النزول، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1424هـ/2003م، ص208.

21-سورة القيامة، الآيتان: 34-35.

22-ينظر: جلال الدين أبو عبد الرحمن السيوطي، أسباب النزول المسمى"لباب النقول في أسباب النزول"، تحقيق وتعليق: خالد عبد الفتاح شبل، عالم الكتب، لبنان، ط1، 1422هـ/2002م ص230.

23- ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج4، ص2609.

24-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص418.

25-م ن، ص ن.

26-أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، ج3 المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1423هـ/2003م، ص214.

27-ابن تيمية، مقدمة في أصول التفسير، تحقيق: عدنان زرزور، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972 ص47.

28-سورة الرعد، الآيتان: 10-11.

29-الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج2، ص232.

30-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص420، نقلا عن:

Sperber Dan and Wilson Dierdre, Irony and the use- mention distinction, in searl, in petre cole, P301.

31-سورة الأحزاب، الآية 18.

32-سورة الأحزاب، الآية 19.

33-سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد5، ص2840.

34-م ن، ص ن.

35-سورة هود، الآية 5.

36-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ص417 نقلا عن:

Dews et Winner, obligatory processing of literal and noliteral meaning in verbal irony, journal of pragmatic, volume 31, no 12, November, 1999, P: 1580.

37- سورة النساء، الآيتان: 138-139.

أثر اللّحن في الدّرس اللّغويّ العربيّ

الأستاذ لخضر لعســال

قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كلّية الآداب والفنون

جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم

مقدّمـة: جذب موضوع اللحن في العربيّة أنظار كثير من الدارسين منذ فترة بعيدة في حيّز زمن الأبحاث العلميّة، وذلك لما له من تأثير في توجيه قواعد هذه اللّغة وتحديدها. ولا أريد هاهنا أن أخوض في موضوع درسته عدّة أقلام، وليس هو من باب الإعادة والتكرار، ولكنّني أودّ أن أركّز على أثر هذا اللّحن في تخريج عباقرة اللّغة العربيّة منذ بداية الدرس اللّغويّ العربيّ، حيث يلاحظ أنّ بعضا منهم قد وقع في لحن لغويّ ما، ولم يثنهم ذلك الموقف عن التعلّم، بل حفّزهم ودفع بهم إلى الجدّ والتضحية بما يمكن أن يعيشوه في الحياة، وراحوا يلازمون معلّمين مدّة طويلة وبالانتقال من مكان إلى آخر، إلى أن حقّقوا رغباتهم وألّفوا ما بقي لنا منه وما ضاع فهو الغالب. ومن ثمّ بدا لي أن أذكر نماذج من هؤلاء الرواد الذين صنعوا لعلومنا العربيّة طريق النجاة من الضياع الحتميّ، مع التعريج على موقف العلماء والحكّام قديما من قضية اللّحن.

- 1. تعريف اللحن: ورد في (لسان العرب) عدّة دلالات للّحن من بينها أنّ «اللَّحْن واللَّحَن واللِّحَانة واللِّحَانيَة: ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك »[1] فهو بمعنى الخطأ الذي نقصده في هذا الموطن [2]، فقد يكون اللّحن نطقا أو كتابة لعدم فهم قاعدة نحويّة أو سوء استعمال صيغة صرفيّة أي أن يجانب المتكلّم بالفصحى الصواب .

- 2. أثر اللحن في نشأة الدرس اللّغويّ: يذهب بعض الدارسين إلى أنّ اللّحن برز ظهوره قبل الإسلام، وفي عهد رسول الله (صلّى الله عليه وسلّم)[3]، وقد يعدّ ذلك من باب اختلاف لغات العرب، لأنّ اللّغة التي نزل بها القرآن ونظم بها الشعر

الجاهليّ هي التي اصطلح عليها بالفصحى، وصارت هي المعيار الذي تقاس عليه الأخطاء، ولو أنّ هذه اللّغة اعتمدت كثيرا من لهجات العرب، ولهذا الاختلاف أثره في اختلاف الآراء والأبحاث إلى الآن، ولكنّ استفحاله وبروزه على أوسع ما يجلب الانتباه كان بعد دخول الأعاجم إلى الإسلام، وتوسّع رقعة الدين الجديد، واختلاط العرب بغيرهم وأضحى بعض المندمجين فيه من ذوي الرأي والمشورة والقيادة، وغير ذلك من الأسباب.(4) فلا بدّ أن يكون لنطقهم المحرّف نوع من التأثير وتغيير صيغ العربيّة وبعض خصائصها، ولكنّ الأخطر من كلّ ذلك هو ما وقع في بداية الدرس اللّغويّ العربيّ من أخطاء في قراءة القرآن، وهنا لم يرض القراء بهذا الأمر، فأغلب الروايات تدلّ على أنّ أبا الأسود الدؤليّ (69 هـ) هو صاحب المبادرة لتجنيب هذا الكتاب الكريم المزيد من التحريف، فكان له أن أبدع الشكل وعلّمه بداية التعليم تلاميذ حملوا راية مواصلة الحفاظ عليه، ومن تلك اللّحظات توسّعت دائرة تقبّل التعلّم في المساجد وتخصّص لها أشخاص شيئا فشيئا حتّى كانوا مُتوجَّه المتعلّمين،(5) ومن بعد ذلك انطلق التأليف اللّغويّ بدءا بالخليل ابن أحمد الفراهيديّ (175 هـ) فسيبويه (180 هـ) والكسائيّ (189 هـ) وغيرهم،(6) إلى جانب ذلك كان التأليف فيما يسمّى بكتب التصويبات وتصحيح ما يقع من أخطاء سمّيت بالشائعة،(7) ومن أولئك العلماء الرواة كانت لهم طرائف تستحقّ التسجيل والتنويه لشجاعتهم ورغبتهم الجامحة في تحدّي الصعاب، وكان لوقوعهم في أخطاء لغويّة قد تعدّ في وقتنا بسيطة لا نوليها بالا، وإذا بها تدفع بهم إلى النبوغ وتصدّر ريادة الدرس اللّغويّ.

- 3. أثر اللحن في نبوغ علماء العربيّة: من الطبيعيّ أن يحسّ الفرد منّا بحرج كبير حينما يوجّهه أحد الحاضرين في مجمع إلى خطأ قد ارتكبه، وخاصّة في مرحلة الشباب التي تتميّز غالبا بحبّ الذات والانكفاء أمام السلبيّات، لأنّ المرحلة الأولى من الطفولة ومرحلة ما بعد المراهقة قد نتقبّل فيهما كلّ تصويب أو توجيه إلى ما نقع فيه من زلات ذلك لأسباب موضوعيّة، ولكنّ هذه الفئة التي أودّ أن أمثّل بها على ما سطّر من أجله هذا المقال بخلاف ذلك تماما، حيث لقيت تلك التوجيهات في تلك المرحلة من حياتهم صدى في نفوسهم.

يروى أنّ سيبويه أقبل إلى البصرة لتلقّي علوم الحديث في ريعان شبابه، وحدث مرّة أن كان أستاذه حمّاد بن سلمة (168 هـ) يملي عليه وزملائه حديثا نصّه: (ليس من أصحابي إلاّ من لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدرداء) فرفع سيبويه رأسه وقال يريد التصويب: ليس أبو الدرداء، على أنّها في ظنّه اسم ليس الناسخة، فتبسّم معلّمه وقال له: ليس الأمر كما تظنّ يا فارسيّ، ليس هنا بمعنى الاستثناء. ففهم الدرس، وأقسم بعد خروجه قائلا: لا جرم سأطلب علما لا يلحّنني فيه أحد،[8] ثمّ ذهب يبحث عن أبرز من يتقن العربيّة، فلقي الخليل بن أحمد ليلزمه مدّة عشرين سنة من دون أن يرى للحياة طعما إلاّ في هذا الباب، ومنذ أن خرج هذا الفذّ بكتابه إلى العالم لم يجرؤ أحد مع كلّ المحاولات أن يؤلّف ما يقرب منه ناهيك عن مثله، حتّى أطلق عليه قرآن النحو.

ويروى أيضا أنّ الكسائيّ تعلّم النّحو وهو في سنّ كبيرة، حيث جاء عن الفرّاء قوله: «وسببه أنّه جاء إلى قوم من الهبّاريين وقد أعيا فقال لهم: قد عَيَّيْتُ. فقالوا له: أتجالسنا وأنت تلحن؟ فقال: كيف لحنت ؟ قالوا: إن كنت أردت من انقطاع الحيلة والتحيّر في الأمر فقل: عَيْيت مخفّفا، وإن كنت أردت من التعجّب فقل: أعييت، فأنِف من هذه الكلمة ثمّ قام من فوره ذلك فسأل من يعلّم النحو؟ فأشاروا إلى معاذ الهرّاء[9] فلزمه حتّى أنفد ما عنده، ثمّ خرج إلى البصرة فلقي الخليل وتعلّم عليه»[10] ولم يكتف بذلك بل قام بالهجرة إلى مواطن الأعراب يسمع ويزداد علما إلى أن أحسّ بقدرته على المواجهة فرجع بعد أن مات الخليل، وتوجّه إلى بلده الكوفة وصار زعيمها وتقرّب من هارون الرشيد (193 هـ) ببغداد، وابنيه الأمين والمأمون إلى أن وافته المنية.

وممّا يذكر كذلك سبب تعلّم ابن السرّاج (316 هـ) النحو وإتقانه، حين كان يتلقّى الدرس على يد أستاذه الزجّاج (311 هـ) فأخطأ، فانتهره وكاد يضربه لولا وجود الحضور، ولكنّه أحسّ كأنّه ضربه وراح يبرّر عجزه في المسألة التي عرضت عليه بكونه بعيدا عن النحو، لاشتغاله بالمنطق والموسيقى، فانطلق يراجع كتاب سيبويه وغيره وبدأ التأليف في النحو. [11]

وها هو حدث آخر يسجّل لأحد عظماء الدرس اللّغويّ العربيّ هو أبو الفتح عثمان بن جنّي (392 هـ)، حين شعر بتفوّقه على زملائه وراح يتصدّر منصّة التعليم وهو لا يدري من يتابعه، وذات مرّة، في أحد دروسه أمام أقرانه، كان يشرح لهم قضية في الإعلال من دون أن ينتبه إلى خطأ وقع فيه، وإذا به يسمع قولة مدويّة من صاحبها: لقد تزبّبت وأنت حِصْرِم، وانصرفَ[12] أي أنّك لم تصل إلى مرحلة النضج الطبيعيّة، فلمّا خرج سأل عن هذا الذي ينبّهه إلى هذا الخطأ فدلّ عليه، وهو عالم العراق آنئذ أبو عليّ الفارسيّ (377 هـ). فصاحبه مدّة أربعين سنة، ولعلّها لم تكن لغيره مثيلتها قبله ولا بعده، كما أنجبت هذه المدّة أنبغ من عرفتهم علوم اللغّة العربيّة.

ويمكن الكلام على نظير ما ذكر برواية أخرى تتعلّق بعمر الزاهد (344هـ) حيث يقول ابن خالويه (370 هـ): «حدّثني أبو عمر قال: كان من سبب تعلّمي النحو أنّي كنت في مجلس إبراهيم الحربي فقلت: قد قَرَيْت الكتاب فعابني من حضر، وضحكوا، فأنفت من ذلك، وجئت ثعلبا[13] فقلت: أعزّك الله كيف تقول: قريت الكتاب أو قرأت الكتاب ؟ فقال: حدّثني سلمة عن الفرّاء عن الكسائيّ قال: تقول العرب: قرأت الكتاب إذا حقّقوا، وقرات إذا ليّنوا، وقريت إذا حوّلوا. قال: ثمّ لزمته إلى أن مات. قال أبو عبد الله: فصار أبو عمر أوحد عصره في اللّغة إماما».[14] فهذه الرواية واضحة لا تفتقر إلى توضيح ولا إلى شرح.

- 4. مواقف من اللحن: بعد أن صار علم العربيّة من الأمور الجليلة سواء عند أهل العلم أو عند الولاة والحكّام، لقي اللّحن عناية الأطراف كلّها ولم يغفلوا قيد أنملة كلّما طرق الآذان ما يستدعي التنبيه أو التصويب أو الاحتقار والاستهزاء أحيانا، ولهذا أرغب في تسطير ما يأتي من العناصر تدلّ على تلك العناية:

ا - حرص العلماء على اللّغة العربيّة: كان علماء العربيّة الأوائل لا يتهاونون في جمع موادّ اللّغة ولا قواعدها ولا نصوصها إلاّ من توفّرت فيه شروط النقل وفق ما يأتي:

-*. اعتماد مبدأ الثقة لنقلها: منها ما جاء في (لسان العرب) أنّ «كلام العرب يجيء على ما بني عليه وأُخذ عنهم، ولا يُعدّى به موضعه ولا يجوز أن يتكلّم فيه غير أهل المعرفة الراسخين فيه الذين أخذوه عن العرب أو عمّن أخذ عنهم من ذوي التمييز والثقة».[15] وقال ابن فارس (395 هـ) : «تؤخذ اللّغة تلقّنا من ملقّن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة ويُتّقى المظنون».[16] وكان النقل قائما على التواتر والإسناد الذي يستحيل معه الاتّفاق على الكذب وخاصّة في قراءات القرآن الكريم ورواياته.[17] ولو أنّ تواتر اللّغة كان أخفّ وطأة، ومع ذلك كانوا حازمين في نقلها وتتبّع عثرات من ينقل منها لاحنا أو محرّفا، بل منهم من كان يلجأ في كتبه إلى إبراز سلسلة الإسناد ولو في لفظ واحد، وفي هذا الموقف يقول ابن الأنباريّ (577 هـ): «اعلم أنّه يشترط أن يكون ناقل اللّغة عدلا، رجلا كان أو امرأة، حرا كان أو عبدا كما يشترط في نقل الحديث».[18] ويقول السيوطيّ (911 هـ): «أمّا كلام العرب فيحتجّ منه بما ثبت عن الفصحاء الموثوق بكلامهم»[19]

-*. اعتماد طريقة المناظرات: وتشجيع العلماء للبحث والتعليم الحرّ، ومن المناظرات التاريخيّة ما عرف بالمسألة الزنبوريّة التي سجّلتها حادثة مناظرة سيبويه والكسائيّ حين سأله: ماذا تقول في قولنا: كنت أظنّ أنّ العقرب أشدّ لسعة من العقرب، فإذا هي هو أو هو إيّاها. فقال سيبويه: لا أقول: إلاّ فإذا هو هي. ولكنّ الكسائيّ واجهه ببعض الأعراب كانوا بالباب فأشهدهم، فشهدوا للكسائيّ[20] ولم يعترف سيبويه وخرج غاضبا من العراق، لم يعد يُسمع له خبر بعده. ومنها أيضا ما دار بين المازني (247 هـ) وابن السكّيت (244 هـ) إذ ورد في اللسان عن ابن سيده (458 هـ) أنّه قال: «وأيّ وقفة أخزى من وقفة أبي يوسف يعقوب بن إسحاق السكّيت مع أبي عثمان المازنيّ بين يدي المتوكّل جعفر؟ وذلك أنّ المتوكّل قال: يا مازنيّ سل يعقوب عن مسألة من النحو، فتلكّأ المازنيّ علما بتأخّر يعقوب في صناعة الإعراب، فعزم المتوكّل عليه وقال: لابدّ من سؤاله، فأقبل المازنيّ يجهد نفسه في التلخيص وتنكّب السؤال الحوشيّ العويص، ثمّ قال: يا أبا يوسف: ما وزن

نكتلْ من قوله تعالى –عزّ وجلّ- فأرسل معنا أخانا نكتلْ [21] فقال له: نفعلْ، قال: وكان هناك قوم قد علموا هذا المقدار»[22] من خطئه فضحكوا منه وأخجلوه، ولا شكّ في أنّه كان من الحوافز التي جعلتنا اليوم نذكر هذا العلم من ضمن صفوف رواد علم النحو. وكان خطؤه قد يكون بسبب المفاجأة المحرجة وقد تقع للعالم في مثل هذه الظروف، والصواب أن يقول: الوزن هو نفتل لأنّ العين محذوفة من نكتال لالتقاء الساكنين جرّاء جزم الفعل لوقوعه جواب الأمر أرسلْ وقد عقد ابن جنّي بابا سمّاه: سقطات العلماء يعرض فيه مثل تلك المواقف التي وقعت بين العلماء في مواجهات علميّة مختلفة.[23]

-*- رعاية الولاة والحكّام: ومن ذلك ما روي أنّ عبد الله بن عمر بن الخطّاب كان ينفر من اللّحن ويغضب لوقوعه[24]، بل كان يضرب أولاده عليه.[25] وكذلك كان ابن عبّاس يفعل مع أولاده.[26]

- 5- تطوّر ظاهرة اللحن : بالرغم من أن تتبّع ظاهرة اللّحن في اللّغة العربيّة كان منذ القديم فقد بقي الأمر مستمرّا إلى وقتنا، ولا يمكن القضاء عليه نهائيّا إلاّ من باب تخفيف أثره وذلك لعوامل منها:

*- اتّساع رقعة الدولة الإسلاميّة ودخول العجم إلى الإسلام.

*- الاحتلال الأجنبيّ للدول العربيّة في العصر الحديث ومحاولاته القضاء عليها بوسائل مختلفة.

*- تأثر المجتمعات العربيّة بالثقافة الوافدة من الغرب بواسطة وسائل الإعلام الكثيرة والمتنوّعة، وخاصّة المرئيّة منها، إضافة إلى أنواع الخطاب الأدبي الجديدة كالقصّة بأنواعها والمسرح والأغاني...

خاتمة: إنّ معالجة مثل هذا الموضوع يتطلّب التوسّع بالاطّلاع على مؤلّفات التراث الموسوعيّة، ليمكن أن يحدّد إطاراً معيّناً لأثر اللّحن في نشأة الدرس اللّغويّ العربيّ وتطويره، عبر الأعوام التي عرفت ازدهار الحضارة الإسلاميّة، وحتّى في

العصور التي أتت بعدها. ولعلّ بروز هذا النوع من التوجه رافق التعلّم والتعليم وهما وسيلتان متواصلتان يظهر خلالهما عثرات الأشخاص وهفواتهم، ثمّ إنّ قضية تقعيد اللّغة العربيّة هي التي حوّلت هذه اللّغة إلى المعياريّة التي حرص علماؤها كلّ الحرص على الحفاظ عليها، فكان لكلّ من العلماء والحكّام والمتابعين للمنافسات والمقابلات ما يسجّل في تاريخ اللّغة العربيّة، وما أشرت إليه في هذا المقال ما هو إلاّ شيء يسير بالنظر إلى الكمّ الهائل من كتب التراث. فأرجو أن يكون هذا الموضوع سائغا لدى القارئين، ومشجّعا للمتعلّمين آخذين بعبر هذه الروايات التاريخيّة.

الهوامش:

1ـ اللّحن من الأصوات المصوغة الموضوعة، والتغريد والتطريب بالألحان وحسن القراءة والغناء والميل عن الاستقامة والفطنة وقيل المحرّك الفاء هو الفطنة وبسكونها الخطأ وغيرها من المعاني.

2ـ يراجع مقاييس اللّغة 239/5 والقاموس المحيط، ص 1587.

3ـ البيان والتبيين 163/1 والخصائص 10/2 ومقاييس اللغة 239/5 ولمع الأدلّة ص 96 و97 ومراتب النحويين، ص 14.

4ـ يراجع الفهرست ص 189 وأخبار النحويين ص 97 و101 ونشأة النحو للطنطاوي ونشأة مدرستي البصرة والكوفة، ص 45 وما بعدها.

5ـ الفهرست، ص 189 وما بعدها ومراتب النحويين، ص15 وما بعدها وأخبار النحويين، ص 98 وما بعدها.

6ـ يراجع الفهرست وطبقات النحويين ومراتب النحويين وأخبار النحويين وغيرها.

7ـ يراجع على سبيل المثال كتاب مصنّفات اللحن والتثقيف اللّغوي.

8ـ يراجع مقدّمة محقّق كتاب سيبويه.

9ـ هو أبو مسلم معاذ الهرّاء الكوفيّ، شاعر وعالم بالنحو، ولم يصلنا من كتبه شي، توفي سنة 187 هـ.

10ـ معجم الأدباء، 88/4.

11ـ يراجع الفهرست ومعجم الأدباء 190/18 وإنباه الرواة 146/3.

12ـ يراجع مقدمة محقّق كتاب الخصائص.

13ـــ هو أحمد بن يحيى تـــوفّي سنة 291 هـــ.

14 ـــ إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، ص 150.

15 ـــ اللسان، 3/448.

16ـــ الصاحبيّ، ص 34.

17ـــ لمع الأدلّة، ص 84.

18ـــ لمع الأدلة، ص 85.

19ـــ الاقتراح، ص 33.

20ـــ يراجع الإنصاف في مسائل الخلاف 2/702.

21ـــ سورة يوسف من الآية 63.

22 ـــ 11/606

23ـــ يراجع الخصائص 3/285 وما بعدها.

24ـــ أخبار النحويين، ص 109.

25ـــ لمع الأدلة، ص 97.

26ـــ أخبار النحويين، ص 112.

مصادر المقال ومراجعه:

- أخبار النحويّين لابن شرف القيرواني، تحقيق محمد زينهم محمد عزب، دار الآفاق العربيّة، القاهرة مصر، طبعة 1423 هـ/2003 م.

- إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم لأبي عبد الله الحسين بن خالويه، تحقيق محمد إبراهيم سليم دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

- الاقتراح في علم أصول النحو للسيوطيّ، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان ، ط.1 ، 1418هـ/1998 م.

- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين لعبد الرحمن بن محمد الأنباري تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 1419 هـ/1998.

- التبيان في إعراب القرآن للعكبريّ، تحقيق عليّ محمّد البجاويّ، إحياء الكتب العربيّة ، بلا طبعة ولا تاريخ.

- الخصائص لابن جني، تحقيق محمد علي النجّار، الهيأة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، ط.4 1999 م.

- الصاحبيّ في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها لأبي الحسن أحمد بن فارس تعليق أحمد حسن بسّح، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط.1، 1418 هـ/1997م.

- ظاهرة الإعراب في النحو العربيّ وتطبيقها في القرآن الكريم لأحمد سليمان ياقوت، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1983 م.

- الفهرست لابن النديم، تحقيق مصطفى الشويميّ، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1406 هـ/1985 م.

- كتاب سيبويه لأبي بشر عمرو بن قنبر المعروف بسيبويه ، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط.3، 1408 هـ/1988م.

- لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط.3، 1414 هـ/1994 م.

- لمع الأدلّة في أصول النحو لابن الأنباريّ، تحقيق سعيد الأفغانيّ، مطبعة الجامعة السوريّة، 1377 هـ/1957 م.

- مراتب النحويّين لأبي الطيّب اللّغويّ، تقديم وتعليق د. محمد زينهم عزب، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، مصر، طبعة 1423هـ/2003 م.

- مقاييس اللغة لأحمد بن فارس.

- نشأة النحو العربيّ في مدرستي البصرة والكوفة، طلال علامة، دار الفكر اللّبنانيّ، بيروت، ط.1، 1992 م.

- نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة لمحمد الطنطاويّ، ط.2، 1389 هـ/1969م. بلا دار النشر ولا البلد.

من خصائص اللغة العربية وعوامل نموّها

د . لخضر روبحي

جامعة المسيلة

ملخّص: للّغة العربية خصائص مميّزة، تعرّف بحقيقتها، وتحافظ عليها وتعمل على نموّها. منها تلك التي ولدت معها كعامل الاشتقاق بأنواعه، ومنها عوامل أخرى تجسّدت بفعل توافد اللّغات عليها، ومسايرتها لحركة النمو الفكري ومستجدات الحياة، كالمعرّب والقياس. وهي بهذا التعدد والاتساع توضح الحقيقة اللغوية للّسان العربي في غنى ألفاظه ومرونتها.

La langue arabe possède ses propres caractéristiques qui la distinguent. ces caractéristiques agissent à la fois pour préserver et promouvoir Cette langue.

D'autres facteurs peuvent aussi intervenir, renvoyant au phénomène de l'emprunt et aux différentes formes de dérivation ainsi que le développement intellectuel et le progrès de la vie .

Cette diversité Donc, et cet élargissement viennent expliquer la réalité de Cette langue, sa richesse et sa flexibilité.

مقدمة: من الواضح أنّ تفصيل ما توصف به العربية من خصائص يساعد في التعريف بمعالمها وأسرارها، ويمكّن من فقهها؛ فخصائص اللّغة لابدّ أن تكون مزايا وصفات تخصّها من حيث هي لغة ، سواء أكانت في مفرداتها من حيث الغزارة مثلا، أم في الأساليب من حيث إحكام التركيب، أم في معانيها من حيث دقة التعبير. وإذا كان لكلّ لغة ما يميزها عن غيرها فإنّ ما امتازت به اللّغة العربية من خصائص جعلها أكثر حيوية وأوضح بياناً وأعذب مذاقا؛ فهناك الإعراب والاشتقاق والنّحت والتعريب والقياس وغيرها، وهذا ما سوف نحاول بيانه وتوضيحه.

أولا: الإعـراب: يعـد الإعـراب أبـرز ميـزة تتميـز بـه لغتنـا العربيـة، ومـن أهـم خصائصها. لهذا عدّ التخلي عنه تخليا عن اللغة، كما عدّ إلغاؤه إلغاء لها.

معناه:

أ – الإعـراب لغـة : جـاء في «اللسان»[1] : " قـال الأزهـري: الإعـراب والتعريـب معناهمـا واحـد، وهـو الإبانـة، يقـال: أعـرب عنـه لـسانه وعـرّب، أي أبـان وأفـصح وأعرب عن الرجل: بيّن عنه، وعرّب عنه: تكلم بحجته... وإنما سمي الإعراب إعرابا لتبيينه وإيضاحه... و عرّب منطقه، أي هذبه من اللحن، والإعراب الذي هو النحو، إنما هو الإبانة عن المعاني والألفاظ. وأعرب كلامه إذا لم يلحن في الإعراب" [2] ....

ب – الإعراب اصطلاحا: عرّفه كثير من النحاة، منهم الزجاجي حيث قال: "الإعراب: الحركات المبنية عن معاني اللغة" [3]. وقال ابن يعيش الإعراب: الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم لتعاقب العوامل في أولها "[4] وقال الجرجاني: "هو اختلاف آخر الكلمة باختلاف العوامل لفظا و تقديرا"[5]. ويتبين من هذه التعريفات أنّ الإعراب مرتبط بالعامل وما يتركه من حركة في آخر الكلم.

فـلا يعـدّ الإعـراب مجـرّد حليـة لفظيـة، بـل "هـو الإبانـة عـن المعـاني بالألفـاظ " كما قال ابن جني [6] ذلك أنّ هنالك ارتباطا وثيقا بين الإعراب والمعنى، قال ابن فارس:" فأمّا الإعراب فبه تميّز المعاني ويوقف على أغراض المتكلّمين، وذلك أنّ قائلا لو قال: « ما أحسنْ زيدْ» غير معربٍ أو « ضرب عمر زيد » غير معرب لم يوقف على مراده، فإذا قال: « ما أحسنَ زيداً » أو « ما أحسنُ زيدٍ» أو « ما أحسنَ زيدُ » أبـان بـالإعراب عـن المعنـى الـذي أراده[7]، وزاد ابـن فـارس هـذه الظـاهرة تقريـراً وتوضيحا بقوله في موضع آخر: "من العلوم الجليلة التي خُصّت بها العرب : الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ، وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام ، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد"[8].

وبيـان ذلـك في قولـه تعـالى : (إنمـا يخـشى الله مـن عبـاده العلمـاء) [9]. وقولـه: (وإذ ابتلـى إبـراهيم ربّـه)[10]. وفي قولـه سـبحانه: (أنّ الله بـريء مـن المـشركين

ورسوله)[11]. ألا إنّ إغفالنا الإعراب في هذه الشواهد القرآنية تجعلنا نحتمل أن يكون المعنى في الآية الأولى، أنّ الله يخشى العلماء من عباده، وفي الثانية أنّ إبراهيم هو من قام بالابتلاء، وفي الثالثة أنّ الله بريء من المشركين وبريء من الرسول صلى الله عليه وسلم، وهذا ما يتنافى مع دلالة الآيات بل يتعارض كلّيا مع العقيدة، ولو أنّ قائلا قال: هذا قاتل أخي بالتنوين، وقال آخر: هذا قاتل أخي بالإضافة، لدلّ التنوين على أنّه لم يقتله، ودلّ حذف التنوين على أنّه قد قتله .كذلك إذا قال زوج لزوجته: أنت طالق إن دخلت الدار، لم تطلق عليه حتى تدخل الدار ولو فتح أن فقال أن، لكنات طالقا في الحال، لأن الكلام صار علة، وفي الأول كان شرطا، وأن الرجل إذا أقرّ فقال: لفلان عندي مئةُ غيرَ درهم، بنصب غير كان مقرا بتسعة وتسعين درهما، لأن غير هنا إذا انتصب كان استثناء من المئة ولو رفع فقال: له عندي مئة غير درهم لكان مقرا بالمئة كلها، لأن غيرا هنا صفة للمئة. ونستطيع أن نأتي بشواهد أخرى كثيرة تشير إلى أنّ الإعراب لا يمكن الاستغناء عنه، وأنّ تسكين أواخر الكلمات هو بمثابة إعدام لكثير من المعاني التي كان الإعراب يدل عليها.

وهذه الحركات الإعرابية تتطلّب قدرا من التنبيه والالتفات، وبفضلها يتحدّد المعنى وتفهم التراكيب والسياقات اللغوية، إذ النحو بصفة عامة هو الحارس الأمين لهذه اللغة، "وقانونها الأعلى، منه تستمد العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علما منها يستقلّ بنفسه عن «النحو» أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه"[12] ومن هنا كان اللّحن عيبا يحطّ من منزلة الشريف، فالمسلمون يجتنبونه كما يجتنبون الذنوب وكانت هذه حال المسلمين جميعا خلفاء وأمراء وولاة وعلماء وأعياناً، روي أنّ عمر بن الخطاب رضي الله عنه مرّ بقوم يرمون نبلا، فعاب عليهم رميهم، فقالوا: يا أمير المؤمنين «إنّا قوم متعلّمين» فأعرض مغضَبا، وقال: واللّهِ لخطؤكم في لسانكم أشدُّ عليّ من خطئكم في رميكم، وقال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: رحم الله امرءاً أصلح من لسانه"[13].

وعن أبي بكر رضي الله عنه: "لأن أعرب آية في القرآن أحبّ إليّ من أن أحفظ آية" [14]. وهذه العلوم النقلية – على عظيم شأنها – لا سبيل إلى استخلاص حقائقها بغير هذا العلم ، فهل ندرك كلام الله تعالى ونفقه أحكامه ونتبين سنة رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم وما تعلق بها من بحوث شرعية ومسائل فقهية إلاّ بإلهام النحو وإرشاده؟ ومن ثم فلا عجب أن أجمع أئمة السلف والخلف قاطبة على أنّه شرط في رتبة الاجتهاد ، وأنّ المجتهد لو جمع كلّ العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتّى يعلم النحو، فيعرف به المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره، فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه ولا تتم إلاّ به.

مظاهر نمو اللغة العربية من خلال الإعراب: بيّن علماء العربية مكانة الإعراب وأثره في ضبط المعنى فأكثروا من القول فيه، وأولوه اهتماما كبيرا كسيبويه، والجرجاني، والفراء،و ابن فتيبة، والزجاجي والسيوطي، وابن جني وابن فارس، والعكبري، وابن عصفور... نجد هذا في كتاب سيبويه الرّائد، حيث نلمس من المصطلح النحوي فيه دلالة جلية على المعاني من خلال الإعراب، ومعاني القرآن للفراء كتاب من الذخائر الأصول في النحو واللغة و الإعراب.

وكتاب دلائل الإعجاز للجرجاني في تجسيده لنظرية النظم بأنّ النحو ليس إلاّ توخي أحكام النحو، فالإعراب عنده هو المقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، وهو المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه.

فاللغة عندما تعرب تكون واضحة ومفهومة من لدن السامع لا لبس فيها ذلك أنّ " إجراء الإعراب لكلمة ما، في تركيب ما، يعين على فهم الوظيفة التي تؤديها تلك الكلمة في التركيب" [15] ومن ثمّ " تكون قد وصلت إلى درجة الكمال، ويكون الإنسان الذي يتكلم بها قد وصل أيضا درجة الكمال العقلي والنموّ الفكري، فكتابة لغة معربة أو النطق بلغة معربة يتطلّب ذهناً واعياً وعقلاً ناميا ليطابق بين المعاني التي في نفسه وبين الرموز التي على أواخر الكلمات المنطوق بها، تلك الرّموز التي تدلّ على ما يريد إظهاره من المعاني" [16]. وهكذا

أضحى الإعراب: أقوى عناصر العربية، وأبرز خصائصها، بل سرّ جمالها وأمست قوانينه وضوابطه هي العاصمة من الزلل، المعوّضة عن السليقة " [17].

- **ثانيا: الاشتقاق:** للاشتقاق معنيان، معنى لغوي وآخر اصطلاحي:

أ/ _ المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب لابن منظور، مادة « ش ، ق ، ق» "واشتقاق الشيء: بيانه من المرتجل، واشتقاق الكلام: الأخذ فيه يمينا وشمالا. واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه. ويقال: شقّق الكلام إذا أخرجه أحسن مخرج" [18].

ب/ _ المعنى الاصطلاحي: هو أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة، وهنا نلاحظ في جميع الصيغ المشتقة معنى مشتركاً هو المدلول الأصلي للمادة التي تعود إليه كل المشتقات، ويحمله في الوقت نفسه المشتق الجديد[19]، وقد تطرق إلى الاشتقاق كثير من القدماء، مثل: ابن دريد « ت 321 هـ» الذي عرّفه بقوله: "الاشتقاق: هو أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بينهما في اللّفظ والمعنى،"[20]، وتبعه ابن فارس «ت 395 هـ» بالقول ": أجمع أهل اللغة _ إلا من شذّ عنهم _ أن للغة العرب قياسا، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض، وأن اسم الجن مشتق من الاجتنان، وأن الجيم والنون تدلان أبدا على الستر. تقول العرب للدّرع: جنّة وأجنّه اللّيل، وهذا جنين، أي في بطن أمه أو مقبور. وأن الإنس من الظهور يقولون: آنست الشيء، أبصرته. وعلى هذا سائر كلام العرب، علم من علم وجهله من جهل"[21]. وذهب السيوطي (ت 911 هـ » إلى أنّ الاشتقاق: "أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدلّ بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة، كضارب من ضرب وحذر من حذر"[22]. أما المحدثون فنذكر منهم تعريف إبراهيم أنيس حيث قال: "الاشتقاق: هو عملية استخراج لفظ من لفظ، أو صيغة من أخرى"[23]. وعرّفه محمد المبارك بقوله: "الاشتقاق: هو توليد الألفاظ بعضها من بعض ولا يكون ذلك إلاّ من بين الألفاظ التي يفترض أنّ بينها أصلا واحدا ترجع إليه وتتولد منه، فهو في الألفاظ

أشبه بالرّابطة النسبية بين الناس" [24]. وعليه فالاشتقاق هو أخذ كلمة من أخرى مع التناسب بينهما في المعنى، والتغيير في اللفظ.

أنواعه:

أ- **الاشتقاق الصغير:** أكثر أنواع الاشتقاق ورودا في العربية، وهو محتجّ به لدى أكثر علماء اللغة "وطريق معرفته تقليب تصاريف الكلمة حتى يرجع منها إلى صيغة هي أصل الصيغ كلها دلالة اطراد أو حروفا غالبا. نحو: « ض ر ب » فإنه دال على مطلق الضرب فقط، أما ضارب، ومضروب، ويضرب، واضرب فكلها أكثر دلالة وأكثر حروفا، وضرب الماضي مساو حروفا وأكثر دلالة، وكلها مشتركة في« ض ر ب» وفي هيئة تركيبها" [25]. فصورته هي انتزاع كلمة من أخرى، وذلك بتغيير في الصيغة مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الأصلية، وفي ترتيبها. عرّفه ابن جني «ت 392 هـ» بقوله: "الاشتقاق عندي على ضربين: كبير و صغير، فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم، كأن تأخذ أصلا من الأصول فتتقرّاه، فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه ومبانيه، وذلك كتركيب «س ل م» فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصرّفه نحو: سلم، ويسلم وسالم، وسلمان، وسلمى، والسلامة، والسليم اللّديغ، أطلق عليه تفاؤلا بالسلامة وعلى ذلك بقية الباب إذا تأولته، وبقية الأصول كغيره كتركيب « ض ر ب» و « ج ل س » على ما في أيدي الناس من ذلك، فهذا هو الاشتقاق الأصغر" [26].

والرابطة المعنوية العامة لمادة «ع ر ف» التي تفيد انكشاف الشيء وظهوره تتحقق في جميع الكلمات الآتية: عرف، عرّف، تعرّف، تعارف، عرف، عرف أعارف عرّاف، تعريف، عرفان، معرفة وهكذا...

الصيغ الصرفية للاشتقاق الصغير: الاشتقاق الصغير أكثر تداولا في الكتب والمصنفات الصرفية، وفيه نجد «المصدر» _ على رأي البصريين _ ومجموعة من المشتقات التي تتشعب منه بزيادات، منها تكرار أحد حروف الأصل _ الثلاثي غالبا _ أو بزيادة حرف من مجموعة «سألتمونيها» فيكون لدينا: الفعل «الماضي المضارع، الأمر» واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة واسما الزمان

والمكان، واسم الآلة، واسم التفصيل، ولكل أحكام وطرائق في الصنع إلا أنّ القاعدة الرئيسية هي ثبات الأصل« حروف المصدر» والحفاظ على ترتيبها رغم تداخل حروف الزيادة بين الأصول « نظر، منظر ينظر، انظر، ناظرة، نظّار منظور، نظير، منظار» .

1_ اسم الفاعل: تعريفه: يعرفه ابن السّراج «ت 316 هـ» فيقول:" اسم الفاعل الذي يعمل عمل الفعل هو الذي يجري على فعله، ويطّرد القياس فيه" [27]. ومن تعريفات المحدثين تقتصر على هذا التعريف: "اسم الفاعل هو اسم مشتق من فعل للدلالة على من قام بالفعل أو اتصف به" [28] فلا بد لاسم الفاعل أن يشتمل على أمرين معا، هما: حدث عارض[29] لا يدوم، وعلى من قام به وأحدثه، مثل كلمة: كاتب.

صياغته: يصاغ اسم الفاعل من الثلاثي المتعدي واللازم، ومن غير الثلاثي على النحو التالي: يصاغ اسم الفاعل من الثلاثي المجرد على وزن فاعل، ويتفاوت هذا كثرة وقلة حسب صيغة الفعل أو بابه في الماضي" [30].

_ يكون من الثلاثي المجرد على وزن «فاعل»: كفاهم.

_ فإن كانت عين الفعل معلّة تنقلب في اسم الفاعل همزة، نحو: باع بائع.

_ وإن كانت غير معلّة فتبقى على حالها، فاسم الفاعل ← من أيس [31] آيس. ويكون وزن اسم الفاعل من الفعل المزيد فيه على الثلاثي ومن الرباعي مجردا ومزيدا فيه، على وزن مضارعه المعلوم بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وكسر ما قبل آخره، مثل: مكرم، ومستغفر، [وشذت ألفاظ جاءت بفتح ما قبل الآخر مثل: مسهب [32] ومحصن][33].

وإذا كان الفعل معتل الآخر، فإن الياء تحذف منه في اسم الفاعل، مثل: مهتد من الفعل اهتدى.

وقد يأتي اسم الفاعل على غير فاعل قليلا مثل: طاب ←طيّب ، شاخ شيخ ، شاب ← أشيب .

2 _ اسم المفعول: عرفه أحمد الهاشمي بقوله:" هو اسم مصوغ من مصدر الفعل المبنى للمجهول للدلالة على ماوقع عليه الفعل " (34). ويبنى من الثلاثي المجرد على وزن« مفعول، كمنصور، وموعود، ومقول ومبيع، كما يبني من غيره على لفظ مضارعه المجهول، بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة كمعظم، ومحترم ومستغفر، ومستعان».

3 _ الصفة المشبهة باسم الفاعل: عرفها ابن هشام « ت 761 هـ » بقوله: "هي الصفة المصوغة لغير تفضيل لإفادة نسبة الحدث إلى موصوفها، دون إفادة الحدوث" (35). وتأتي الصفة المشبهة من الثلاثي المجرد قياسا على أربعة أوزان هي: « أفعل فعلان، فعل، و فعيل » وإذا أريد بها معنى الحدوث والتجدد صيغت على اسم فاعل نحو: فرح ←فارح . كما تأتي من غير الثلاثي المجرد على وزن اسم الفاعل نحو: معتدل ومستقيم.

4_ اسم التفضيل: "أفعل التفضيل": وهو " اسم مشتق على وزن " أفعل " يدل _ في الأغلب _ على شيئين اشتركا في معنى، وزاد أحدهما على الآخر فيه" (36) ولاسم التفضيل وزن واحد وهو «أفعل» ومؤنثة « فعلى» كأفضل وفضلى، وقد حذفت همزة « أفعل» في ثلاث كلمات هي: «خير و شر و حب» مثل: خير الناس من ينفع الناس .

5_ اسما الزمان والمكان: "هما اسمان مصوغان للدلالة على المعنى المجرد وعلى زمان وقوع الفعل، أو مكانه مثل: مرمى، موعد موقف" (37) ولا سمي الزمان والمكان، من الثلاثي المجرد، وزنان: « مفعل» بفتح العين، و « مفعل» بكسرها. ويكون وزنهما من غير الثلاثي المجرد، على وزن اسم المفعول، نحو مجتمع ومنتظر.

6_ صيغ المبالغة: عرّفها سيبويه « ت 180 هـ» بقوله: "واجروا اسم الفاعل إذا أرادوا أن يبالغوا في الأمر مجراه إذا كان على بناء فاعل، لأنه يريد به ما أراد بفاعل من إيقاع الفعل إلا أنه يريد أن يحدث عن المبالغة " (38). وعرّفها أحد المحدثين بقوله :" هي الأوزان أو الهيئات التي يحول إليه اسم الفاعل إذا أريد به الدلالة على

الكثرة والمبالغة في اتصاف الذات بالحدث "[39]. وذكر ابن مالك هذه الصيغ في قوله:

فعّال أو مفعال، أو فعول — في كثرة عن "فاعل" بديل
فيستحق ماله من عمـــل — وفي " فعيل " قل ذا و فعل[40].

7 _ اسم الآلة: هو اسم يؤخذ غالبا من الفعل الثلاثي المجرد المتعدي للدلالة على أداة يكون بها الفعل كمبرد، وقد يكون من غير الثلاثي المجرد كمعلاق «اسم لما يعلق به الشيء» وقد يكون من الثلاثي المجرد اللازم كمصباح، كما قد يكون من الأسماء الجامدة كمحبرة، فأوزان اسم الآلة ثلاثة: مفعل «بكسر الميم» مفعلة «بكسر الميم» ومفعال «بكسر الميم أيضا» ويتضح مما سبق أن هناك علامة بين الاشتقاق والتصريف، فبهذا الأخير تعرف أصول أنبية الكلمة في جميع أحوالها وكيفية التصرف في أسمائها وأفعالها... وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به.

ب- الاشتقاق الكبير: عرّفه الدكتور صبحي الصالح بقوله:" هو عبارة عن ارتباط مطلق غير مقيد بترتيب بين مجموعات ثلاثية صوتية ترجع تقاليبها الستة وما يتصرف من كل منها إلى مدلول واحد مهما يتغاير ترتيبها الصوتي "[41]؛ فهو أخذ كلمة من كلمة أخرى بتغيير في ترتيب أحرفها وكذلك بتقديم بعضها على الآخر وقد أولع ابن جني بهذا النوع من الاشتقاق، وعقد له فصلا خاصا ذكر فيه عددا من الأمثلة الموضحة له، منها ما أورده في تقاليب المادة الثلاثية « س م ل» حيث يرى أن « س م ل» « م س ل» « س ل م » « م ل س » « ل س م» « ل م س » مهمـــا تقلبـــت واختلف ترتبيها الصوتي . كما رأيت فإن« المعنى الجامع لها المشتمل عليها الإصحاب والملاينة: منها الثوب «السّمل» وهو الخلق، وذلك لأنه ليس عليه من الوبر والزئبر ما على الجديد، فاليد إذا مرت عليه للمس لم يستوقفها عنه حدة المنسج ولا خشنه الملمس « والسّمل » الماء القليل: كأنه شيء قد أخلق وضعف عن قوة المضطرب، وجمة المرتكض، ولذلك قال:

حوضا كأنّ ماء ه إذا عسل — من آخر الليل رويزي سمل

وقال آخر:

ورّاد أسمال المياه السدم في أخريات الغبش المغمّ

ومنها «السلامة» ، وذلك أن السليم ليس فيه عيب تقف النفس عليه ولا يعترض عليها به ، ومنها«المسل» «المسيل» كله واحد، وذلك أن الماء لا يجري إلا في مذهب له وإمام منقاد به، ولو صادف حاجزا لإعتاقه فلم يجد متسربا معه، ومنها «الأملس» و «الملساء» وذلك أنه لا اعتراض على الناظر فيه والمتصفح له ومنها «اللمس» وذلك إن عارض اليد شيء حائل بينها وبين الملموس لم يصح هناك لمس وإنما هو إهواء باليد نحوه ووصول منها إليه، ولو كان هناك حائل لا ستوقفت به عنه... فأما «ل س م» فمهمل، وعلى أنهم قد قالوا: نسمت الريح إذا مرّت مرّا سهلا ضعيفا، والنون أخت اللام، وسترى نحو ذلك" [42] .

فالفروق الدقيقة التي تنشأ عن هذا التقديم والتأخير إنما تنبئ عن أسرار هذه اللغة العجيبة المعجزة، ومن ثم يظل الاشتقاق الكبير _ كما قال آدم متز _ يؤتي ثمره إلى اليوم، حتى ليمكن القول: إنّ لغويي العرب لم يعرفوا إنتاجا أعظم منه" [43] .

ج- **الاشتقاق الأكبر:** "وهو أن يكون بين اللفظين المقصودين تناسب في المعنى والمخرج دون تشابه في اللفظ، لأن في كل من الكلمتين حرفاً لا يوجد نظيره في الكلمة الثانية" [44]، وسماه عبد اللّه أمين بالإبدال، حيث قال: "هو انتزاع كلمة من كلمة بتغيير في بعض أحرفها مع تشابه بينهما في المعنى، واتفاق في الأحرف الثابتة، وفي مخارج الأحرف المغيرة أو صفاتها، أو فيها معا" [45].

وهذا ما أورده ابن جني«6311105id ت 392 هـ » في باب « تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني» حيث ذكر أمثلة متعلقة به، فقال:" وهذا باب واسع ، من ذلك قول اللّه سبحانه (أنا أرسلنا الشياطين على الكافرين تؤزهم أزا) أي تزعجهم وتقلقهم فهذا في معنى تهزهم هزا، والهمزة أخت الهاء، فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين" [46]. قال ابن فارس: " من سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض ويقولون: مدحه ومدهه، وفرس وفل ورفنّ، وهو كثير مشهور قد ألف فيه

العلماء" (47) وقد لخّص أحمد أمين العلاقات التي تسوّغ الإبدال اللغوي بين الحروف، على طريقة الاشتقاق الأكبر (48) فرآها تنحصر فيما يلي:

1_ **التماثل:** وهو أن يتحد الحرفان مخرجا وصفة، كالبائين، والتائين والثائين.

2- **التجانس:** وهو أن يتفق الحرفان مخرجا ويختلفا صفة: كالدال، والطاء

3_ **التقارب:** وصوره:

أ _ أن يتقارب الحرفان مخرجا ويتحدا صفة: كالحاء والهاء.

ب_ أن يتقارب الحرفان مخرجا وصفة : كاللام والراء.

ج_ أن يتقارب الحرفان مخرجا، ويتباعدا صفة : كالدال والسين.

د_ أن يتقارب الحرفان صفة ويتباعدا مخرجا كالشين والسين.

4_ التباعد وله صورتان:

أ_ أن يتقارب الحرفان مخرجا ويتحدا صفة ، كالنون والميم.

ب_ أن يتقارب الحرفان مخرجا وصفة : كالميم والضاد.

ثالثا: النّحت (الاشتقاق الكبّار): هذا اللون من الاشتقاق لم يعرفه العرب كثيرا ولم يسرفوا فيه إسرافهم في أنواع الاشتقاق الثلاثة الشائعة، وذلك لسببين: أولهما أن هذه الأنواع الثلاثة أغنتهم عنه، أما الثاني فراجع إلى أن لغة الضاد لغة اشتقاقية وليست تركيبية أو إلصاقية كاللغات الآرية. ويعتبر عبد الله أمين أول من أطلق هذه التسمية على النحت لشبه هذا النوع بنحت الخشب وقطع الحجارة فكما يزيل النجار من خشبتين فأكثر ما فيهما من زوائد ونتوء، ويستبقي الصالح منها ويضم بعضه إلى بعض، ويؤلف قطعة واحدة، كذلك يفعل هذا الاشتقاق حيث يزيل من كلمتين فأكثر بعض ما فيها من أحرف غير صالحة للضم ويستبقي الأحرف الصالحة للضم ثم يضم بعضها إلى بعض ويؤلف منها كلمة واحدة، يقول عبد الله أمين: " وقد أسميته الكبّار بالتثقيل، لأن الكبّار أكبر من الكبار بالتخفيف، والنحت أكبر أقسام الاشتقاق السابقة "(49) وقد تابعه بعض المحدثين في هذه التسمية ومنهم الدكتور صبحي الصالح(50) عملا بسنة الترقي في

مباحث الاشتقاق. وقد عرّفه ابن منظور بقوله:" النّحت : النّشر والقشر، والنحت نحت النجار الخشب، نحت الخشبة ونحوها ينحتها وينحتها نحتا فانحتت. والنحاتة: ما نحت من الخشب، ونحت الجبل ينحته: قطعه، وهو من ذلك، في التنزيل (وكانوا ينحتون من الجبال بيوتا آمنين) «الشعراء: 149»." [51] أما تعريفه اصطلاحا:" فهو انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر، مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معا"[52]. فصورته أن تعمد إلى كلمتين أو جملة فتنزع منهما كلمة للدلالة على معنى مركب من معاني الأصول التي انتزعت منها وغاية ذلك الاختزال. ومثاله « بسمل » من بسم الله الرحمن الرحيم، و «حوقل» من: لا حول ولا قوة إلا بالله، فبناء الكلمة الجديدة آخذة من غيرها جميعا، ودالة عليها في المعنى. ولعلّ أوّل من تحدث عن النحت في اللغة العربية، الخليل بن أحمد الفراهيدي «ت 175 هـ» إذ قال: « إن العين لا تأتلف مع الجيم في كلمة واحدة لقرب مخرجها، إلاّ أن يشتق فعل من جمع بين كلمتين مثل: «حي على» كقول الشاعر:

ألا ربّ طيف بات منه معانقي إلى أن دعا داعي الفلاح فحيعلا

يريد : « قال: «حي على الفلاح» أو كما قال الآخر:

فبات خيال طيفك لي عنيقا إلى أن حيعل الدّاعي الفلاحا

أو كما قال الثالث:

أقول لها ودمع العين جار ألم يخزنك حيعلة المنادي [53] .

فهذه كلمة جمعت من « حي» ومن « على» وتقول منه « حيعل يحيعل حيعلة »

و يعدّ أحمد بن فارس « ت 395 هـ » من أكثر المهتمين بالنّحت إذ توّسع فيه توّسعا عظيما لم يسبق إليه... يقول:" العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة، وهو جنس من الاختصار" [54]. وذكر الألفاظ المنحوتة من كلام العرب نحو "قولهم: «صهصلق»[55] إنه من « صهل» و «صلق» وفي «الصلدم» [56] إنّه من «الصلد» «الصدم» .

صور النحت في اللغة العربية: لقد ورد النحت في اللغة العربية على صور عديدة أهمها:

1_ تأليف كلمة من جملة لتفيد مدلولها، كحيعل المأخوذة من «حي على الصلاة حي على الفلاح».

2_ تأليف كلمة من المضاف والمضاف إليه، عند قصد النسبة إلى المركب الإضافي إذا كان علما كعبشمي في النسبة إلى عبد شمس، وعبدري في النسبة إلى عبد الدار.

3_ تأليف كلمة من كلمتين أو أكثر، تستقل كل كلمة عن الأخرى في إفادة معناها تمام الاستقلال، لتفيد معنى جديدا بصورة مختصرة. وذلك مثل: « لن» الناصبة، يرى الخليل أنها مركبة من «لا» النافية و« أن» الناصبة. و«أيّان»الشرطية مركبة من «أي آن» فحذفت همزة أن وجعلت الكلمتان كلمة واحدة متضمنة معناهما. وهذا النوع شائع في اللغات الهندوأوروبية إلا أنه نادر جدا في اللغات السامية. وإنني أعتبر النحت من قبل الاشتقاق وليس اشتقاقا حقيقيا، فمن حيث عنصر التوليد فظاهر فيه إلا أنّ الاشتقاق _ كما عرفناه _ أن تنزع كلمة من كلمة، بينما النحت أن تنزع كلمة من كلمتين أو أكثر.

مظاهر نمو اللغة العربية من خلال الاشتقاق والنّحت: الاشتقاق بهذه الطريقة وبهذا المستوى يكون هو الجسر الموصل بين اللغة والحياة الفكرية والاجتماعية والسبيل إلى البحث في الصلة بين التعبير والتفكير، كما أنّه يفتح الباب واسعا أمام اللغة العربية حتى تستوعب المعاني الكثيرة، والتي هي معاني التعامل مع الأدوات الحضارية الحديثة.

وقد لعب الاشتقاق دورا هاماً في إثراء العربية، "فبواسطته يستطيع مستعمل اللغة أن يشتق ما يشاء من الألفاظ والصيغ الجديدة ليعبر عن دقائق الأمور، وأن يشتق للمخترعات الحديثة ما يساير ركب التطور والتقدم الحضاري، فلا يقف الإنسان عاجزا أمام مخترع جديد في إيجاد مسمى له، فالاشتقاق أسعفه في العثور على كلّ ما يبحث عنه، فيأخذ منه ما يلائمه وفق أغراضه وطبيعة التفكير عنده

مسايرا بذلك ركب التقدم العلمي والحضاري في كافة المجالات" [57] وهذا ما توصلنا إليه من خلال بحثنا ،حيث من الجذر الواحد أو المادة الواحدة كما سمّاها القدامى نستطيع أن نشتق الكثير من الكلمات، بزيادة عناصر صوتية أو إشارية أو ضمائرية في أول الكلمة أو في وسطها أو بإضافتها إلى آخرها، فهو العمود الفقري في اللغة العربية، وأهم وسيلة في توليد الألفاظ المعبرة عن المعاني المختلفة. ولولاه لما كانت اللغة قادرة على مواجهة ما تحتاجه من مفردات.

كما أنّ الاشتقاق بقيم العلاقات بين الألفاظ بعضها بعضا، وبين الألفاظ ودلالتها، وذلك بسبب الاشتراك في معنى أصلي واحد ناجم عن اتحاد حروفها الأصول، ثم بسبب الصيغة التي تحمل الكلمة الجديدة والتي توحي بجزء آخر من المعنى، ويكفي أن يعرف العربي مادة كلمة من الكلمات حتى يصوغ منها كلمات أخرى على أوزان يعرفها، وإذا سمعها كذلك لأوّل مرة وكان يعرف معنى المادة ومعنى الصيغة أو الوزن فلأنه يدرك معناها عن طريق الأداة والصيغة معا.

سئل أعرابي: ما القلم: فقال لا أدري، ولم يكن يعرف حقيقته. فقيل له: تخيّل ما هذا الشيء ؟ فقال: هو عود قلّم من جوانبه كتقليم الأظفر. وإذا عدنا إلى المعجم فإننا نجد أن مادة « ق ل م» قلم الشيء: قطعه وبراه. فذلك الأصل المفهوم هو الذي يجعلنا نفهم دلالات أي لفظ جديد مشتق من هذه المادة، في تجمّع الألفاظ العربية في أصل واحد ينتظم فروعها لما يسهّل على الباحث التمييز بين الأصيل والدخيل، فليس في العربية مادة «س ر دق» حتى نظن» السرادق مشتقا منها، ولا مادة« سبرق» حتى نحسب « الإستبرق» متفرعا عنها، ولا «سندس» حتى نخال «السندس» مقيسا عليها. بل «السرادق» فارسي معرب أصله «سراداز» وهو الدهليز و «الاستبرق» الديباج الغليظ وهو بلغة العجم «استفسر» والسندس رقيق الديباج. فالدخيل على اللغة العربية يبقى دوما بمعزل عن المجموعات والأسر التي تنتمي إليها ألفاظ اللغة؛ وعمدة القول: إن كان الاشتقاق يعني الإطالة، وذلك باشتقاق كلمات وصيغ جديدة، فإن النحت يعني الاختزال والاختصار، مقتضيات الحضارة العلمية اليوم تدفع إليهما، وتحتّم الأخذ بهما لمسايرة ركب الحضارة والتطور الضخم في شتى العلوم والفنون.

الهوامش:

1- ابن منظور: لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيـــروت لبنـــان، 1419 هـــــ _ 1999 م مادة (عرب).

2 – ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص. تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، طبع دار الكتب المصرية 1957م، ج1، ص 34 .

3 – الخصائص: ج 1، ص 35 .

4 – شرح المفصل: ج1 ص 72 .

5 – التعريفات، ص 31 .

6 – أبو الفتح عثمان: الخصائص، ج1، ص 34 .

7 – الصاحبي ص 161 (باب الخطاب الذي يقع به الإفهام من القائل، والفهم من السامع)، وقد نقله السيوطي في المزهر 1/ 329 .

8 –الصاحبي، ص 42 .

9 – فاطر: 28 .

10 – البقرة: 124 .

11 – التوبة: 3 .

12 – عباس حسن: النحو الوافي: ج1 ص 1 .

13 –علي توفيق الحمد ويوسف جميل الزعبي: المعجم الوافي في النحو العربي، منشورات دائرة الثقافة والفنون عمان الأردن، 1994م، ص 9.

14 –أحمد سليمان ياقوت: ظاهرة الإعراب في النحو العربي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1983م، ص 3.

15 –منيرة بنت سليمان العلولا: الإعراب وأثره في ضبط المعنى (دراسة نحوية قرآنية) دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993م، ص : 58، وقد نقله الأفغاني في أصول النحو، ص 7 .

16 –المرجع نفسه، ص: 57 أخرجه أبو بكر ابن الأنباري في (إيضاح الوقف والابتداء) 16/1 ومعه تفسير القرطبي 1/ 23 .

17 –صبحي الصالح : دراسات في فقه اللغة، ط3، بيروت 1968، ص 118.

18 –ابن منظور : لسان العرب ، ج 7 ، ص 167 .

19 – ينظر: حلمي خليل: المولد في العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ص75 .

20 –ابن دريد أبو بكر محمد بن الحسن : الاشتقاق، تحقيق : عبد السلام محمد هارون ، ط 3 مكتبة الخانجي، مصر، د. ت ، ص 26 .

21 –ابن فارس، أبو الحسين أحمد: الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: عمر فاروق الطباع، ط 1، مكتبة المعارف، بيروت 1414هـ – 1993 م، ص 66.

22 –السيوطي عبد الرحمن جلال الدين : المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح: محمد أحمد جاد المولى بك وآخرين، د. ط ، المكتبة العصرية، بيروت، 1408 هـ _ 1978 م ج 1 ، ص 346.

23 –إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، ط 7، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1994 م ، ص 62.

24 –محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، ط 4، دار الفكر بيروت، 1970 م، ص 78.

25 –السيوطي: المزهر في علوم اللغة وآدابها؟، ج 1، ص 346.

26 –ابن جني: الخصائص، ج 2 ، ص 134 .

27 –ابن السراج، أبو بكر محمد ابن سهل : الأصول في النحو، تحقيق : عبد الحسين الفتلي، ط 3 مؤسسة الرسالة بيروت، 1408 هـ _ 1988 م، ج 1، ص122.

28 –رجب عبد الجواد إبراهيم: أسس علم الصرف "تصريف الأفعال والأسماء"، ط 1، دار الآفاق العربية، مصر، 1423 هـ _ 2002م، ص 114 .

29 –عارض: يطرأ ويزول، فليس له صفة الثبوت والدوام .

30 –عبد الحميد مصطفى السيد: المغني في علم الصرف، ط1، دار الصفاء الأردن، 1418 هـ _ 1992 م، ص 201 .

31 –أيس منه: يئس منه.

32 –رجل مسهب: مطيل في كلامه. يقال: أسهب: إذا أطال في كلامه.

33 –المحصن: المتزوج.

34 –أحمد الهاشمي: القواعد الأساسية للغة العربية، د. ط، دار الحكمة لبنان، ص 312 .

35 –ابن هشام الأنصاري: شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ط11، مكتبة السعادة مصر، 1383 هـ _1463 م، ص270.

36 –عباس حسن: النحو الوافي، ط 8، دار المعارف، القاهرة، د . ت، ج 3،ص395 .

37 –محمد منال عبد اللطيف: المدخل إلى علم الصرف، ط1، دار المسيرة، الأردن، 1420 هـ _ 2000م، ص 57 .

38 – سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط 3، مكتبة الخانجي القاهرة، 1408 هـ _ 1988 م ، ج 1 ، ص 110.

39 –عبد الهادي الفضلي: مختصر الصرف ، دار القلم بيروت، ص 59 .

40 –ابن مالك : ألفية ابن مالك، ص 53 .

41 –صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط 3 ، 1388 هـ _ 1968 م، ص 186.

42 –ابن جني : الخصائص، ج 1، ص 529 _ 530.

43 –آدم متز: الحضارة الإسلامية في القرن الرابع، ترجمة أبي ريدة، ط 2، ج 1، ص 330.

44–التنمية اللغوية ودور الاشتقاق فيها: بحث لشحادة الخوري، مجلة اللسان العربي، العدد 29 المملكة المغربية، 1408هـ _ 1987 م ، ص 9 _ 21 .

45 –عبد الله أمين "بحث في علم الاشتقاق "، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد 1، القاهرة، 1353 هـ _ 1934 م، ص 382 .

46 –ابن جني: الخصائص، ج 1، ص 532 .

47 –ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص 203 .

48 –عبد الله أمين: الاشتقاق، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط1، 1376 هـ _ 1956م ، ص352.

49 –عبد الله أمين: الاشتقاق ، ص 391 .

50 –ينظر: دراسات في فقه اللغة ، ص 243 .

51 –ابن منظور: لسان العرب ، مادة : (ن . ح . ت) .

52 –عبد الله أمين: "بحث في علم الاشتقاق"، مجلة مجمع اللغة العربية، ص382.

53 –الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، ط دار الرشيد بغداد، 1980 م، ج 1، ص 60 .

54–ابن فارس: الصاحبي في فقه اللغة، ص 263 .

55 –الصهصلق: الصوت الشديد للمرأة والرعد والفرس.

56–الصلدم : الشديد الحافر.

57 –نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية الإسكندرية، 2000 م، ص 217 .

Pour une nouvelle approche des pratiques langagières[1]

Cécile Canut

Alors que l'anthropologie opère actuellement un réel tournant épistémologique en abandonnant une démarche strictement structuraliste, les spécialistes des « sciences du langage », en France, adoptent une position de repli, soit dans un prolongement de la linguistique structuraliste dite « dure » soit dans une perspective cognitiviste, en prenant appui sur le modèle américain[1]. Cette dernière orientation est d'ailleurs fortement encouragée par le ministère de la Recherche qui incite et finance des programmes[2] « cognitiques ». Si, par ailleurs, la linguistique se spécialise dans des domaines tels que le TAL (traitement automatique des langues) ou le FLE (français langue étrangère), elle se coupe de « l'homme de parole » et du sujet parlant en tant que pris et constitué par les données sociales, politiques, historiques, anthropologiques, idéologiques, etc.

1- Un des meilleurs point de vue reste celui de R. CHAUDENSON (1993).

2- La sociolinguistique française

Une des raisons de cette « exception » française tient peut-être à l'hégémonie que connut le structuralisme linguistique dit « scientifique » dans les années soixante, ainsi qu'à son impact très fort encore aujourd'hui. La plupart des chercheurs refusent d'adopter une démarche réellement pluridisciplinaire par peur de manquer de scientificité, de règle ou de théorie ; par peur, aussi, de la diversité langagière et de la multiplicité des phénomènes qu'ils nomment « extralinguistiques ». En instaurant systématiquement une frontière entre *interne* et *externe,* que prolonge l'éviction de « l'externe » et donc tout lien avec les autres sciences humaines, les linguistes induisent que la linguistique se suffit à elle-même, comme si le langage pouvait être étudié sans référence au sujet, à l'histoire, aux sociétés, aux modes de production culturels,

-1 - Cahiers d'études africaines, EHESS, NO 163-164, 2001

littéraires, etc. Cette perspective autocentrée fait du langage un tout en soi, indépendant et homogène, alors qu'il est au carrefour d'une multiplicité de positionnements humains qui le constituent, le démultiplient, le font évoluer et se transformer.

3- On peut citer les chercheurs français allant dans cette direction à partir des travaux de Gumperz[3],(...)

4- Des échappées intéressantes existent toutefois chez des linguistes qui tentent de se soustraire à cet autocentrisme : on peut citer les courants interactionniste et pragmatique, certains courants créolistes, d'autres marqués par l'anthropologie linguistique et la sociolinguistique interactionnelle américaines[4] mais surtout les travaux novateurs de chercheurs plus indépendants comme H. Meschonnic (1995).

5- Langues en contact et incidences subjectives, Montpellier-III.

C'est dans ce sens que s'est construit le groupe du LACIS[5], en relation avec d'autres groupes de recherche dans diverses disciplines comme l'anthropologie – en particulier les travaux de J.-L. Amselle & E. M'Bokolo (1999) –, la littérature (Goldschmidt 1997), la psychanalyse (Sibony 1991 ; Prieur 1996), la sociologie (Achard 1995), etc.

6- Notre approche nécessite une remise en cause épistémologique fondamentale à partir d'un dépassement du structuralisme : il s'agit de concevoir le langage dans sa dimension fondamentalement hétérogène afin de se départir, entre autres, d'une conception identitaire de la langue.

7- Ceci implique la mise en cause de la notion de « langue » telle qu'elle a été définie par Saussure (1967) comme un *tout homogène* ou par Chomsky (1965) qui voit en elle *une langue organe*. À l'image de ce qui s'est produit pour la notion « d'ethnie » en anthropologie, il convient de déconstruire les catégorisations issues des fondements idéologiques que présupposent par exemple la nomination (langue/dialecte) et toute la théorisation qu'elle engendre.

8- La question centrale est ici celle des frontières et de la clôture : nous concevons les pratiques langagières non pas comme prédéterminées par une homogénéité (la langue, une langue « en

elle-même » ou à l'inverse « le social »), mais au contraire comme nécessairement mêlées, et pour lesquelles les locuteurs, en fonction des différents niveaux discursifs et des diverses instances d'énonciation (familiale, historique, politique, sociale, idéologique, etc.), tracent ou non des limites. Des limites et parfois des frontières à partir de discours durcis par les enjeux politiques ou idéologiques. Toutefois, l'homogénéisation et l'instauration de ces limites ne constituent pas une évidence : les locuteurs, s'ils différencient parfois les pratiques et peuvent leur donner des noms, d'une part, ne le font pas toujours (l'exemple d'Abidjan présenté par Katja Ploog ici même est très révélateur) et, d'autre part, font varier très nettement ces « limites » entre les formes langagières.

9- L'analyse des situations africaines notamment, à travers les pratiques et les discours sur les pratiques, nous amène à concevoir les « langues » dans leur constitution plurielle et mouvante. La notion de « langue » telle qu'elle est posée par les linguistes ne peut être traitée comme une donnée du réel : ainsi posée, elle est une construction idéologique issue en grande partie de l'Occident pour lequel la langue est un élément identitaire. Assimiler la langue à une substance, voire une « essence », empêche toute compréhension des pratiques fluctuantes des locuteurs, déterminées par un ensemble complexe de phénomènes à la fois discursifs et pratiques.

10- Les revendications des Corses, des Catalans ou des Basques en matière de langue ne font que reprend (...)

11- À certains points de la communication, des groupes ou des sociétés peuvent avoir besoin d'une relat (...)

12- Pour des raisons strictement politiques de constitution ou de renforcement des Nations, la standard (...)

13- Dans toute élaboration imaginaire relatée par les discours épilinguistiques (Canut 2000), on repère une tension perpétuelle entre *homogénéisation* et *hétérogénéisation*. Si les différenciations et les hiérarchisations issues des idéologies diverses entraînent un désir d'unité et de clôture chez les sujets, et donc un renforcement du pôle *homogénéisation* en situation de forte prescription, d'une part ce désir n'occulte jamais la pluralité et la diversité inhérentes

aux pratiques langagières et, d'autre part, elles n'impliquent nullement qu'on les reproduise au sein de l'étude du langage. Au contraire. Une grande partie de cette réflexion, née depuis l'observation des terrains plurilingues, notamment africains, donnant lieu à l'analyse des mixtes, des mélanges, des positionnements multiples dans les usages et dans les discours, nous amène à concevoir le rapport des locuteurs au langage non plus en termes d'identité intrinsèque – et donc de propriété – mais en termes de traversées plurielles, lesquelles inscrivent le sujet parlant dans le champ de la polyphonie et de l'intersubjectivité. Alors que les linguistes structuralistes prennent l'homogène – nommé par eux le « noyau dur » – comme point de départ, comme centre, en l'accentuant par le rejet à la périphérie des *variations,* à l'inverse, nous prenons l'hétérogénéité et la diversité linguistiques comme point de départ, comme principe même de l'acte de parole, pour observer ensuite les diverses tendances à l'homogénéisation, à la fois dans les discours (sous l'effet de l'interdiscursivité sociale et idéologique[6]) et dans les pratiques langagières (sous l'effet des besoins de communication des groupes[7] et des politiques linguistiques[8]).

14- Du point de vue méthodologique, cela implique d'adopter une approche de terrain prenant en compte l'ensemble des contextes énonciatifs, aux niveaux *micro* (type interaction, situation de parole, etc.) et *macro* (discours idéologiques, histoire des sociétés, cultures, etc.) afin de concrétiser une démarche interdisciplinaire et empirico-déductive.

15- À partir de là, la question du langage se pose autrement. L'actualité nous montre d'ailleurs clairement les effets de cette assimilation de la langue à l'identité et à l'origine. Au moment où la mondialisation bat son plein, où l'internet est décrit comme un « univers » brisant les frontières, où l'Europe se construit, on assiste paradoxalement à un renforcement d'une pensée *homogénéisante* et donc identitaire. Cette pensée se traduit par des discours mais aussi par des décisions et des applications très nettes en faveur de la multiplication des « frontières » linguistiques ou

culturelles, de la Mélanésie à l'Afrique, en passant par la Corse ou la Catalogne.

16- Alors que d'un côté le « monde » ou la mondialisation proposent une seule identité, les hommes, de leur côté, se regroupent en communautés, délimitent leur territoire et spécifient leurs différences, utilisant les mêmes stratégies d'homogénéisation : construire UNE identité et se définir par/dans cette unité. Ainsi, l'ensemble des groupes prétendument « ethniques » se prévalent d'une langue et une seule excluant toutes les autres (le catalan, par exemple).

17- Ce processus parallèle mais identique existe, à des échelles variables, depuis toujours : entre le local et le régional, ou le régional et le national, le national et l'international, etc. Ainsi le mandinka, le catalan ou le slovaque sont depuis peu des « langues » alors que le bozo et le niçois sont en train de disparaître. Si elle n'a jamais totalement aboli la variation et la diversité, la globalisation ne les a par contre jamais favorisées, au contraire. Elle n'engendre que du discontinu, de la frontière et donc de l'unité.

18- Ainsi va la vie des langues, objets des humains, des guerres, des intérêts et des passions. Certaines, comme le français, sont au plus fort de leur homogénéisation politique, ce qui semble leur coûter cher puisque la diversité et le changement linguistique *in vivo* ne sont jamais maîtrisables. Il ne reste à l'élite conservatrice qu'une attitude de crispation et de défense d'une langue *idéale* et *pure* qui n'a jamais existé (Buruma 2001) que dans leur imaginaire.

19- Pourtant, ailleurs, dans les cours, les rues, les marchés, les écoles, là où les paroles se mélangent, se déforment, là où les mots s'inventent, naissent, disparaissent, il n'est plus question d'« origine », de « pureté » de la langue. L'illusion même de cette origine, de cette pureté originelle, est le fondement essentiel du mouvement d'homogénéisation et de clôture. Qu'il soit propre aux littéraires, aux politiciens, aux religieux, etc., et par effet rétroactif aux locuteurs de la rue, c'est un phénomène dont les discours idéologiques s'inspirent afin d'essentialiser « la langue ». Notre démarche n'est pas de nier cette tension mais de poser sur elle un regard nouveau.

20- La voix quelque peu dissidente que nous tentons d'élever aujourd'hui trouve un accueil favorable, ce qui n'est peut-être pas un hasard, chez les anthropologues. Qu'ils en soient remerciés. Ces derniers, soucieux du poids de la parole dans la complexité des relations humaines, nous permettent aujourd'hui de présenter quelques travaux dans le champ africaniste.

21- Dans cet ouvrage, tous les auteurs ne rejoignent pas directement, ou ouvertement, la voie que nous proposons. Toutefois, les contributions traitent systématiquement de la question de l'hétérogène, de la pluralité ou de la diversité langagières, qu'il s'agisse des usages mixtes, de l'écriture, de l'interculturel, ou des imaginaires sur les langues dans diverses régions africaines.

22- Nous ne proposons pas une nouvelle théorie, un nouveau modèle, nous ouvrons tout juste la réflexion à propos des catégorisations et des discours dits « scientifiques » sur le langage, tout en refusant de céder à la peur de l'hybridation et des sciences de l'imprécis.

LACIS, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Bibliographie

ACHARD, P.

1995 *Sociologie du langage,* Paris, PUF (« Que sais-je ? »).

AMSELLE, J.-L. & M'BOKOLO, E.

1999 [1985] *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et État en Afrique,* Paris, La Découverte-Poche (« Sciences humaines et sociales »).

AMSELLE, J.-L.

2001 *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures,* Paris, Flammarion.

AUTHIER-REVUZ, J.

1995 *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidence du dire,* 2 vol., Paris, Larousse.

BURUMA, I.

2001 « The Road to Babel », *Review of Books,* XLVIII (9) : 23-26.

CALVET, L.-J.

1999 *Pour une écologie des langues du monde,* Paris, Plon.

CANUT, C.

2000 « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », *Langage et Société,* 93 : 71-97.

CHAUDENSON, R. (dir.)

1993 *Vers une approche panlectale de la variation du français,* Paris, Didier Érudition.

CHOMSKY, N.

1965 *Aspect de la théorie syntaxique,* Paris, Éditions du Seuil.

GOLDSCHMIDT, G.-A.

1997 *La matière de l'écriture,* Paris, Circé.

GUMPERZ, J.-J.

1972 « The Communicative Competence of Bilinguals : Some Hypotheses and Suggestions for Research », *Language in Society,* I : 143-154.

1982 *Discourse Strategies,* Cambridge, Cambridge University Press.

1989 « Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative » (traduction des chap. 6 et 7), in J.-J. GUMPERZ, *Discourse Strategies,* Paris, L'Harmattan.

JUILLARD, C.

1995 *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Sénégal),* Paris, Éditions du CNRS.

LE PAGE, R. & TABOURET-KELLER, A.

1985 *Acts of Identity, Creole-based Approaches to Language and Ethnicity,* Cambridge, Cambridge University Press.

MANESSY, G. & WALD, P.

1979 *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies,* Paris, L'Harmattan.

MESCHONNIC, H.

1995 *Politique du rythme, politique du sujet,* Paris, Verdier.

NICOLAI, R.

1990 *Parentés linguistiques : à propos du songhay,* Paris, CNRS.

PRIEUR, J.-M.

1996 *Le vent traversier, langage et subjectivité,* Montpellier, Presses de l'Université Paul-Valéry. 2001 « Qui ? », Actes du colloque du LACIS, Université de Montpellier-III, juin 2001, *Traverses*, 2 : 11-18.

ROBILLARD, D. DE

À paraître « Villes, îles, (socio)linguistique : des fenêtres sur une linguistique chaotique ? », in L.-J. CALVET & A. MOUSSIROU-MOUYAMA, éds, *Les villes plurilingues,* « Langues et développement », Paris, Didier-Érudition.

SAUSSURE, F. de

1967 [1916] *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.

SIBONY, D.

1991 *Entre-deux, l'origine en partage,* Paris, Éditions du Seuil.

TABOURET-KELLER, A.

1997 *La maison du langage,* Montpellier, Presses de l'Université Paul-Valéry.

WALD, P.
1990 « Catégories de locuteur et catégories de langue dans l'usage du français en Afrique noire », *Langage et Société,* 52 : 5-21.

Notes

1- En arrivera-t-on, comme aux États-Unis, à ce que la rubrique « linguistique » soit vampirisée par la rubrique « cognitivisme » ? (PRIEUR à paraître).

2- Voir ce type d'« Action concertée initiative » sur le site : www.education.gouv.fr/recherche.

3- Un des meilleurs point de vue reste celui de R. CHAUDENSON (1993).

4- On peut citer les chercheurs français allant dans cette direction à partir des travaux de Gumperz, notamment : P. WALD, G. MANESSY, C. JUILLARD, R. NICOLAÏ, A. TABOURET-KELLER, etc. Voir quelques titres en bibliographie.

5- Langues en contact et incidences subjectives, Montpellier-III.

6- Les revendications des Corses, des Catalans ou des Basques en matière de langue ne font que reprendre les stratégies de leurs « adversaires » : le repli sur l'unité, l'homogène, aboutissant de fait au nationalisme.

7- À certains points de la communication, des groupes ou des sociétés peuvent avoir besoin d'une relative homogénéisation des parlers (commerce, enseignement, écriture) afin d'établir des modes de production communs. Hors de toute politique institutionnelle, ils restent toutefois rares.

8- Pour des raisons strictement politiques de constitution ou de renforcement des Nations, la standardisation des langues et la normalisation « par le haut » donne lieu dans de nombreux États à une homogénéisation à outrance, voire à une chasse à la variation et au plurilinguisme. Ainsi, en France, l'homogénéisation linguistique totale du pays, entamée au XVI^e^ siècle par l'élite et les politiques, s'est exercée à la fois sur le plurilinguisme (éviction de toutes les langues ou parlers autres que le français.